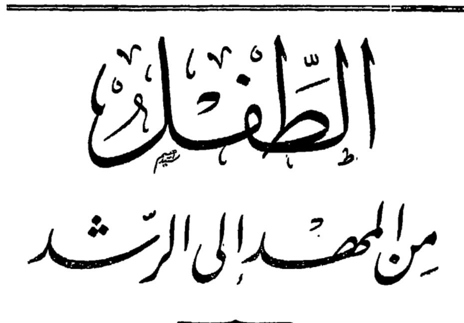
جماعة دار العلوم



تأليف

محمد خلف الله

(دبلوم دار العلوم . B . A و M . A « لندن »)

مدرس بجامعة فؤاد الأول

الطبعة الأولى

١٣٥٨ - ١٩٣٩

المطبعة الرحمانية بمصر

ادارة سعيد سلطان احمد بالخرنفش ٣٥

الى ابنتنا العزيزة التى من الله علينا
بها فكانت مصدراً للسعادة والالهام
أهدى هذا الكتاب

المؤلف

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله

أما بعد فهذا كتاب فى جزءين ، تناولت فى الأول منهما مظاهر النمو العقلى عند الطفل فى تفكيره ومنطقه ، وفى ذكائه ولغته ، وتناولت فى الثانى نموه الاجتماعى والوجدانى وترقى شخصيته وأخلاقه .

وقد حاولت أن أجعل من بحوث الجزءين صورة متحركة للطفولة من المهد إلى الرشد ، وحرصت على اتباع النسق العلمى فى الكتاب فنسبت النظريات إلى أصحابها ، ودللت على مصادرها . وقصرت نفسى على أحدث الكتب التى ظهرت فى ربع القرن الأخير حتى أعين على تتبع جانب من جوانب الحركة العالمية الحاضرة فى الدراسة والبحث ، وحتى أضع بين يدى الآباء والمربين وطلبة الدراسات العالية فى الفلسفة والتربية مصدرا عربيا لأهم ثمار الجهود التجريبية التى قام بها علماء نفس الطفل فى السنوات الأخيرة .

* * *

وقد كانت نواة هذا الكتاب خلاصة بحث لى - فى نمو النظر الأخلاقى عند الطفل وعلاقته بذكائه - قمت به فى « لندن » بعد أن أتممت دراساتى الأولى فى الفلسفة والاجتماع ثم فى علم النفس ، وتقدمت به إلى جامعة « لندن » فأذنت بنشره ومنحتنى من أجله درجة الأستاذية فى علم نفس الطفل . وقد رأيت وانا أعد ذلك البحث أن أوسع فى دائرته وان أجعل منه كتابا شاملا لنمو الطفل وترقيه ، فعكفت على البحوث الحديثة أفتش

عنها فى المجلات والرسائل ، وأتلمسها فى المراجع التى ظهرت حديثا وفى المؤتمرات العلمية التى أتيح لى حضورها قبل عودتى إلى مصر ، فكانت النتيجة هذا الكتاب الذى تفضلت جماعة دار العلوم فأخذت على عاتقها نشره ، وتكرمت لجنة من كبار أساتذتى فيها فقرأته واقترحت فيه أنواعا من التعديل أقررتها شاكرا مطمئنا .

* * *

وبعد فانى كبير الثقة فى مستقبل علم النفس ، مؤمن بنفعه فى حياة الفرد والجماعة ، فقد وُضعت نتائج هذا العلم موضع التطبيق فى الأمم الراقية ، فأصلحت بها مرافق ، ونظمت شئون ، وعولجت نواحى نقص . ونحن أحوج ما نكون الآن فى مصر إلى دراسات من هذا الطراز نبصر به فى أنفسنا ، ونعدل به من سلوكنا ، ونقيم على أساسها تربية النشء الحديث .

وكل ما أرجوه أن يعين هذا الكتاب على تعميم وجهة النظر التى يعمل الآن على تحقيقها رجال التربية والتعليم فى مصر ، والتى ترمى إلى بناء الدراسات عامة ـ والبحوث اللغوية والأدبية خاصة ـ على أساس من التجربة والنظر العلمى الصحيح .

* * *

وإنى أتقدم بالشكر إلى جماعة دار العلوم على أن أتاحت لأول كتاب لى أن يتزين باسم معهدى الاول الذى ادين له بالشطر الكبير من ثقافتى وتفكيرى .

وأشكر للسيدة حرمى صادق معونتها فى إخراج هذا الكتاب ، وفى إعداد مصادره ومصطلحاته .

محمد خلف الله

المحرم سنة ١٣٥٨ ــ مارس سنة ١٩٣٩

تصـــدير

بقلم

الأستاذ عبد الحميد حسن

المفتش بوزارة المعارف

خير ما تعتمد عليه البلاد فى إنهاض الجيل الناشىء وشحذ مواهبه العقلية ، والسمو بحياته الخلقية أن تكون التربية مرتكزة على تفهم نفسيات المتعلمين ، وعلى الدراسة الوافية للطفولة ونزعاتها وكامن أسرارها .

وأقوم ما يعتمد عليه المربون فى المدارس أن يكون إلمامهم عميقا شاملا بطبائع الأطفال وما تنطوى عليه نفوسهم ، وما تنم عنه أعمالهم وتصرفاتهم .

وأمثل ما تظفر منه التربية بقسط وافر من النجاح والخير أن يكون لمن يشرفون على تنشئة الطفل فى المنزل وفى اللعب وفى أوقات الفراغ نصيب من تفهم ميوله وبواعثه النفسية

بهذا نستطيع أن نرقى بعقول الناشئين ونسمو بطباعهم . وأن نلمس مواطن الضعف فيهم ووجوه الانحراف فى ميولهم فنرسم لهم أقوم وسائل الاصلاح ونوجههم إلى الطريق الملائم لاستعدادهم .

وقد نشط الاهتمام بعلم النفس فى السنوات الأخيرة، ونالت مباحثه نصيبا من عناية رجال التعليم ، وقام فريق ممن توفروا على درسها وتدريسها فأخرجوا طائفة من البحوث فى شتى النواحى .

غير أن فرعا من علم النفس له خطره وأثره ، وهو الطفولة وما يتصل بها ، لم ينل إلا قدرا من البحث يسيرا فيما ألف باللغة العربية جاء في طيات الموضوعات العامة أو في ثنايا الكلام في مراحل النمو وما لكل مرحلة من خصائص ومميزات .

وللطفولة وتصرفات الأطفال وسلوكهم مشكلات كثيرة تشوبها ألغاز تسترعى النظر وتتطلب البحث والنظر العميق . وما أشد حاجة المربين ومن لهم بالطفل صلة تعليمية إلى دراسة تلك المشاكل وتفهمها وتعرف كنهها والالمام بالأصول النفسية إلماما يمكنهم من حلها .

وإذا كان الجهل بقوانين الصحة وقواعد تغذية الأطفال ذا أثر فى النمو السليم ، فان الجهل بنفسية الأطفال وميولهم ونزعاتهم ورغباتهم وغرائزهم له أعظم الأضرار فى إعداد أبناء الأمة على الوجه الأكمل .

وإن يكن بناء الأساطيل وتعزيز المعاقل وإقامة السدود والقناطر ، وإنشاء دور الاستشفاء وإجراء التجارب فى آفات الزراعة ، وإقامة المعارض لتنشيط الصناعة — إن يكن كل هذا أو شيء منه عظيم الشان فى بناء مجد الأمة ورفاهة حياتها وتوفير سبل الخير لها ، فان الطفولة والعناية بالأطفال لأعز من كل هذا وأعظم شأنا .

فالأطفال هم عدة المستقبل ورجاؤه ، وتربيتهم على أقوم الطرق تكفل للأمة القوة وعز الجانب ، ولسنا فى حاجة إلى إقامة الدليل على هذا فالأمثلة أمامنا كثيرة من عناية الأمم الناهضة بتربية أبنائها وتسابقها فى الأخذ بالأساليب الحديثة فى التربية والتعليم وما لهذا من الأثر القوى فى إنهاض الشعب وتوفير أسباب الخير لأبنائه .

لهذا كان على رجال التعليم من واجب الإرشاد والبحث فى الطفولة

من الوجهتين العقلية والخلقية ما على الأطباء من الوجهتين الجسمية والصحية ، وعلى قدر النشاط فى رعاية الأطفال من هذه النواحى يكون الأمل قويا فى جيل فتى ناضج العقل رصين الخلق .

* * *

والكتاب الذى نقدمه للقراء هو خطوة موفقة فى البحث الشامل فى تدرج الطفل ونموه من مهده إلى مراحل اكتماله .

ومؤلفه هو الاستاذ « محمد خلف الله » ، وهو شاب مثقف ، تلمح فيه أول ما تلقاه رزانة واتزانا ، ويبدهك من بارز صفاته اطمئنان شامل . واتئاد فى الحديث تتبين فى طياته أدب المناظرة . فاذا تشعب الحوار رأيت منه تفكيرا جليا هادئا وميلا إلى التمحيص فى روية ورغبة صادقة فى الوصول إلى الصواب ، والاقتناع أو الاقناع بالحجة المرتكزة على المنطق المنطوية على الاخلاص ، السليمة من التواء المقصد أو غموض الغاية .

يتجلى لك كل هذا حين تتحدث إلى الأستاذ « خلف الله » أو تحاوره فيمتلىء قلبك باكباره ، وتزداد يقينا بنشاطه وحبه للبحث المتئد فى صدق عزم ووضوح غاية ، وتبدو أمامك شخصية فيها عناصر واضحة من الوقار واستقامة الرأى ومتانة الخلق وصحة التفكير وسداده .

* * *

ولقد كان للأستاذ « خلف الله » هذه الشخصية حين كان طالبا فى مصر ، فكان على حداثة سنه يحمل بين جنبيه قلب من أحكمتهم التجارب ونفسا تزدان بخلال نبيلة . وكان بين زملائه الطلاب قوة حافزة ومثالا للنشاط وغزارة التحصيل . وكان بموضع إعجاب أساتذته بعقله الرزين وخلقه

القوى الرصين وهدوئه المتوثب ، وقلبه الذى كان يجول فى ميدان العلم وحلية الأدب .

***

سار الأستاذ خلف الله بعد ذلك فى دراسته فى انجلترا سيرا مقرونا بالجد والمثابرة ورائده عزمه الصادق ورغبته القوية فى الدرس والتحصيل تحفزه همته الوثابة ويحدوه عقله الراجح .

وإن الكتاب الذى بين أيدينا لهو مثل واضح يشهد له بسعة الاطلاع وغزارة المادة . وقد ألم فيه بأطراف الموضوع إلماما محكم التنسيق وبحث فى ميول الأطفال ومناحى سلوكهم وضروب تصرفاتهم بحثا مزجه بالأمثلة الطريفة والتجارب التى أجريت على الأطفال فى أعمارهم المختلفة وساق النتائج العلمية بأسلوب واضح متين .

ويقيننا أن هذا الكتاب سيكون له من عظيم العناية وعميم الأثر ما يجعل فائدته جليلة شاملة ، وان التجارب التى اشتمل عليها ستكون خير حافز لاجراء أمثالها على أطفالنا المصريين فى مراحل التعليم المختلفة . وعاملا على اهتمام المعلمين بتعرف ما للتلاميذ والتلميذات فى مراحل النمو المتعاقبة من ميزات ومواهب وميول حتى يستعينوا بذلك على تنشئتهم على أقوم الطرق وأجداها .

***

وإنى أرجو للأستاذ « خلف الله » أن تكون باكورة أعماله مقرونة بالتوفيق الذى يتمناه له زملاؤه وأساتذته المعجبون بفضله وعظيم أدبه وراجح عقله وخلقه القويم .

القاهرة فى مارس سنة ١٩٣٩ عبد الحميد حسن

فهرس

الجزء الأول

الفصل الأول

طرق الدراسة (وفيه ثلاثة أبواب)

الفصل الثانى

لغة الطفل (وفيه أربعة أبواب)

الفصل الثالث

منطق الطفل وتفكيره . (وفيه بابان)

صفحة

الفصل الرابع

الترقى العقلى عند الأطفال (وفيه بابان)

الفصل الخامس

الذكاء والمقاييس العقلية وفيه ستة أبواب

صفحة

صفحة

صفحة

الجزء الثاني

الفصل الأول

ترقى الشعور الاجتماعى عند الطفل

(وفيه خمسة أبواب)

الفصل الثانى

الترقى الوجدانى عند الطفل

(وفيه ثلاثة أبواب)

صفحة

الفصل الرابع

ترقى التعليل الأخلاقى وعلاقته بالعمر العقلى
(وفيه ثمانية أبواب)

صفحة

الفصل الخامس

تربية الشخصية فى مرحلة البلوغ
(وفيه مقدمة وثلاثة أبواب)

صفحة

تصويب

وقعت في الكتاب بعض أخطاء مطبعية في أسماء المصادر ومؤلفيها رأينا الاكتفاء باعادتها مصححة في فهرس المصادر ، أما باقي الأخطاء المطبعية فتصحيحها كما يأتي :

ص	س	الخطأ	الصواب
٢٢	٢	العاقب	التعاقب
٢٩	١٦	البكير	الكبير
٢٩	١٩	رغبتهما	رغبتهم
٣٠	١٣	أجرى	أجرى
٣٩	هامش	الوجوه	الوجود
٤٦	٢٥	يسعد	يسد
٥١	هامش	جزءاى كتاب	هذا الكتاب
٥٦	١٣	أعمست	غمست
٥٧	١١	يتطلبوه	يتطلبونه
٥٩	٢١	بعد	يعد
٧٠	١٨	تستلر	تستلزم
٩٠	٧	٦ر	٦٠؟
٩٣	١٣	العلاقات : ونصه (١)	العلاقات (١) : ونصه
١٠٦	١٤	(أوج)	(ج)
١٠٠	٩	المعبد	المصرف
١٠٨	١٧	معادل	معامل
١٢١	١	الرابع	السابع
١٣٦	١٨	تسيران	تشيران
١٤٤	١٩	Nasturbation	Masturbation
١٦٩	٩	في درجات	في هذا اختلافهم في درجات

صفحة	السطر	الخطأ	الصواب
١٩٨	٩	للعلم	أ للعلم
٢٠٩	١٤	أحد	أحدا
٢١٥	١	الاضطرب	الاضطراب
٢١٦	١١	النفس	الغش
٢١٧	٢١	غشوا	من غشوا
٢٢١	١٧	العمل	العمر
٢٢١	٢٥	هذا	عن هذا
٢٣٢	١٧	Quartile	Quartile 3
٢٦٢	١٤	الطفل الكبير	الطفل والكبير
٢٦٥	١٣	الظاهرة	الظاهرية
٢٧٣	١	قلب	قالب


الجزء الأول

الفصل الأول

طرق الدراسة

الباب الأول

البحث العلمى

أمام الباحث فى أى علم من العلوم وجهتان يستطيع أن يوجه إليهما جهوده : إحداهما النظر فى قضايا هذا العلم ومسائله ونتائجه ، والثانية فى طرقه وخططه . والناحيتان مرتبطتان كثيراً . فالمعضلة لا تتحدد فى شكل علمى إلا إذا وجدت طريقة علمية لعلاجها ، وكذلك تتوقف النتائج على خطط الدراسة ، وكلما تقدمت الخطط والنتائج تفرعت منها مسائل جديدة .

ولاختلاف خطط الدراسة تختلف العلوم فى ترقيها ، بل تختلف شعب العلم الواحد فى أهميتها ، فالعلم لا ينمو كشجرة واحدة ، وإنما يتألف من أجزاء لكل منها زمان نضجه ، وسرعة إيناعه . وعلم النفس من أكثر العلوم خضوعاً لهذه الظاهرة ، إلا أنه يمكنك أن تقول على وجه العموم إن العلم فى تقدمه يسير من الوصف البسيط إلى التحديد والتنظيم والوصول إلى قواعد عامة ، ووضعها فى حدود كمية ، فقد أثبت تاريخ العلم أن كل ميدان من ميادين المعرفة الإنسانية يبتدىء مُزَوَّداً بالخطط البسيطة المبنية على ملاحظة الظواهر العادية ، ثم يترقى بترقى خططه فيخترع خططا وأسلحة جديدة تشحذ ما قبلها أو تنسخه — وتختلف نواحى العلم باختلاف قابليتها لبعض الخطط دون بعضها الآخر ، فدراسة نفسانية الطفل مثلا ظلت مهملة من العلماء التجريبيين الأولين ، لأن الطريقة المستعملة إذ ذاك كانت مقصورة على الأشخاص البالغين المدربين ، ولم يكن الطفل موضوعا للبحث النفسانى (١) إلا فى الأيام الأخيرة ، تحت تأثير الترقى فى طرق البحث وخططه .

---

(١) كنت اقترحت فى مقال نشرته « صحيفة دار العلوم » أن تخصص كلمة

الباب الثانى

ترقى طرق الدراسة النفسانية

إذا رجعنا البصر إلى البحوث الفلسفية الأولى وجدنا نظريات وملاحظات خاصة بالأطفال : فهناك « أفلاطون » ونظريته المبنية على الفوارق الفردية بين بنى الانسان . وهناك « روسو » و « لوك » وما كتبا عن طبيعة الطفولة ومميزاتها .

وقد اشتمل كثير من « الآيات القرآنية » والأحاديث النبوية على إشارات إلى الطفل وطبيعته وطرق تهذيبه . ثم عنى كثير من فلاسفة الاسلام وعلماء الأخلاق فيه « كالغزالى » و « ابن سينا » بالبحث فى مراحل النمو وما تستلزمه من أدب وتنشئة .

إلا أن اتجاه العلم فى الغرب الحديث وجهة علمية تجريبية ، جعل الغربيين يسبقون الشرق فى مضمار هذه الدراسة وجعلنا نقف منهم الآن موقف التابع المقلد بعد أن علمناهم العلم والحكمة فى العصور الوسطى .

لم يجىء القرن التاسع عشر ونهضته العامة فى العلوم حتى ظهرت دراسات خاصة بالأطفال قوامها طريقة تقييد الحوادث اليومية فى حياة الطفل ، وبناء نظريات نفسانية عليها ، ومن السابقين فى هذا النوع من الدراسة «بستالوتزى» فى مذكراته التى كتبها عن ابنه « وفروبل » و « داروت » و « شترن » والأخير

« نفسى » بما هو منسوب إلى النفس ، وكلمة « نفسانى » بما هو من خصوص علم النفس ، ومثل هذا يصح أن يقال فى «جسمى» للمنسوب إلى الجسم «وجسمانى» للمنسوب إلى علم الجسم و «روحى» للمنسوب إلى الروح ، «وروحانى» للمنسوب إلى علم الأرواح كذلك يمكن أن يقال «خلقى» للمنسوب إلى الخلق ، و «أخلاقى» المنسوب إلى علم الأخلاق. وفى نظرى أن هذا الاقتراح أو شيئا على منواله يوفر شيئا كثيرا من التكرار خصوصا فى الكلام على أنواع العلوم الانسانية المختلفة وفروعها المتشعبة .

كتاب ضخم فى نفسانية الطفولة الأولى ، يُعَدُّ من المصادر التى يرجع إليها فى هذا العلم .

جاء بعد ذلك « ستانلى هول » فاستعمل طريقة جديدة فى دراسة الطفل ، قوامها مجموعة من الأسئلة الاستنبائية ، يقصد منها الكشف عن محتويات عقل الطفل . وقد تبعه فى هذه الطريقة كثيرون ، فاضت بحوثهم بالمعلومات الجمة عن الطفل ، خصوصا فى مراحله المدرسية .

ظهرت على إثر هذه نهضة الاختبارات المنظمة ، وما تفرع عنها على يد « بينيه » الفرنسى و « سبيرمان » الانجليزى من اختراع مقاييس الذكاء فى أوائل القرن الحاضر . وبلوغ الدراسات النفسانية للأطفال منزلة علمية لها شأنها. وسرعان ما ظهرت خطط جديدة كسلم الترتيب ومقاييس العمل مما سيجيء الكلام عليه بعد ، ومما كان له الأثر العظيم فى النهضة بعلم نفس الأطفال .

أما الدراسات التجريبية الحقة فى هذا الفرع فيرجع شطر كبير من الفضل فيها للعالمين الأمريكيين « ثورنديك » و « واطسون » اللذين بنيا بحوثهما على ملاحظة الأطفال ملاحظة منظمة مباشرة ، وتقيدا بالطريقة الموضوعية التى تلاحظ التصرف الظاهر وتسجله دون أن تدخل عليه من التأويل والتفسير الذاتىّ ما يثقل كاهله .

وهناك طرق أخرى قريبة الشبه بالطريقة الأولى كالتحليل النفسى والتقارير الوصفية وغيرها مما يرمى إلى تبين نمو الطفل من مهده وما صادفه من مؤثرات وجدانية أو اجتماعية خصوصاً فى أحوال الشذوذ والضعف وما إليهما .

قبل أن نعود إلى هذه الطرق بشيء من التفصيل يحسن أن نشير هنا إلى الخلاف القائم بين العلماء فى اعتبار نفسانية البالغين بالنسبة إلى نفسانية الأطفال ، وهل الأوفق أن ننظر إلى الثانية بمنظار الأولى فنترجم عن أعمال الطفل فى حدود منطقنا وتفكيرنا ، أو أن نعتبر الأولى نمواً وترقياً من الثانية فننظر إلى الطفل فى حد ذاته ، ونتحرج عن التأويل الكثير ونكتفى بأن نكون شهوداً عدولا ، نرقب تدرج ذلك الكائن الحى ونصحبه حتى نضوجه ورشده ؟

لكلتاالنظريتين أنصارها . فترى « كوفكا » الألمانى وهومن أصحاب نظرية « الجشتالت » (١) ينادى بأننا يجب أن نضع أنفسنا مكان الطفل ، ونفترض أن ما يحول بخاطره مماثل لما يدور بخلدنا ، وأن نختبر صحة هذا الافتراض بطريق المقاييس الموضوعية للتصرف . وترى السلوكيين أصحاب نظرية السلوك (٢) وعلى الأخص فى أمريكا ينادون بنقيض هذا ، وبضرورة دراسة الطفل لذاته دون الاشارة إلى الخصائص العقلية عند البالغين .

ونحن نرى أن المذهب الوسط هو الخير ، وأن الدراسة الموضوعية لابد معها من استنتاج وتبويب قائمين بالطبع على لغة البالغين وطرق تفكيرهم إلا

---

(١) Gestalt فى الأصل كلمة ألمانية معناها هيكل أو شكل (Configuration) وقد عم استعمالها الآن وعرفت بها المدرسة النفسانية التى ازدهرت فى ألمانيا والتى كان من أشهر رجالها « Wertheimer » ، « Köhler » ، « Koffka » ، والتى نادت بأننا فى عملية الادراك الحسى لا ندرك الأجزاء منفصلة ثم نركب منها كلا ، وإنما ندرك الشىء جملة فى هيكله العام ، وأن الحيوان لا يتألف إحساسه من عناصر أولية بسيطة يضم بعضها إلى بعض ، وإنما تنفذ بصيرته إلى الأشكال والهيئات فى جملتها ، وان التعلم إنما يكون بتكوين فكرة عامة أو هيكل عام عن الشىء لا بالمحاولة والخطأ كما يزعم علماء الأمريكيين .

هذا المذهب يتفق والطريقة التربوية الحديثة فى وجوب تعلم الشىء أو حفظه جملة لا جزءا جزءا ، أو سطرا سطرا .

راجع (-Flügel. J. A (Hendred Years of Psychology) P, 241)

(٢) « Behaviourism » تطلق الآن على اسم المدرسة النفسانية التى أبت اعتماد علم النفس على طريقة الفحص « النفسى » ، ونادت بضرورة استخدام الطريقة الموضوعية لحسب ـ وباعتبار علم النفس علم السلوك والتصرف . وقد قام علماء هذه المدرسة ببحوث قيمة على تصرف الحيوان ، واشتهر من بينهم « Watson » و « Throndike » فى أمريكا ، « Pavlov » فى روسيا

(راجع كتاب « فلوجل » أعلاه من ص ٢٥١ -)

أن هذين يجب أن يكونا عند أدنى حدهما ، ويجب أن يتجرد الباحث النفسانى من شوائب النظريات القائمة على غير أساس من التجربة والبرهان .

هناك ناحية أخرى يفترق فيها العلماء النفسانيون ، ففريق منهم — متأثرين بالعلوم الطبيعية والجثمانية — يرمون فى بحثهم إلى الوصول إلى قوانين عامة وقواعد أساسية ، تنبنى عليها الظواهر العقلية فى كل مراحل النمو الإنسانى ، وآخرون يُعْنَون عناية أكثر بتتبع الفروق بين الأفراد ، وببيان حَيْد هذا الفرد أو ذاك عن المثل التقريبية للمستوى العام ، ويظهر أن تعقد الظواهر النفسية وما بينها من فروق يجعلنا نميل إلى النزعة الثانية ، إلا أنهما فى الحقيقة متلازمتان فالعلم يقوم على دعامتين من التعميم والتخصيص ، والتجميع والتفريق .

وثمّ نقطة ثالثة يحسن أن نجلوها الآن ، تلك هى التفرقة بين المادة التى تُبْنَى عليها الدراسة ، والطريقة التى تعالَج بها هذه المادة ، والخطة أو الخطط الخاصة التى تنفّذ بها الطريقة .

أما المادة الغُفْل فى هذا الموضوع فهى تصرف الطفل وحياته العقلية التى يستقيها الباحث من مصادر عدة كالسجلات المحتوية على تاريخ ميلاد الطفل وعمره أول دخوله المدرسة . وكالمنتجات التى يُخلفها الطفل من رسوم وخطابات ومقالات وقصائد ، وكالتصرف الذى تدونه الملاحظة أو التجربة ، وكالأخبار اللفظية التى يقدمها الطفل نتيجة لفحص النفس إذا استطاع ذلك ، وكالذكريات التى يستعيدها الطفل أو البالغ عن طفولته ، أو الأشخاص الذين عاش بينهم الطفل ؛ وكالمقاييس التى تحاول ذرع عوامل الوراثة والبيئة والحضارة والمغرس الذى نبت فيه الطفل .

وأما الطريقة فتصف كيفية نظرنا إلى المادة الغفل وعلاجنا لها .

وأما الخطة فهى مانهتدى إليه ونبتكره من حيل ووسائل لتنفيذ طريقتنا العامة المرسومة .

الباب الثالث

طرق الدراسة وخططها

ولنُلق الآن نظرة متمهلة على ما أجملنا قبلُ من طرق الدراسة وخططها بادئين بأبسط الطرق وأعمها استعمالا وهى طريقة الملاحظة .

(١) إن « الملاحظة » على نوعين : « عَرَضِيَّة » ، « ومُنَظَّمة » . أما الأولى فهى تَتبُّع الظواهر الطبيعية كما تحدث بلا ضبط لظروفها أو تحديد لنماذجها أو تبويب لأنواعها ، وهذه هى الطريقة المتبعة عند أغلب الناس ، إذ يلاحظون تصرف الأطفال أو الأفراد على العموم ويروون هذه الملاحظات فى قصص أوأحاديث أو تقارير أو ما أشبهها ، وقد يبنون على ملاحظاتهم وجهة نظر خاصة فى طبيعة الإنسان وسلوكه .

مثل هذه الملاحظة الاتفاقية لا يمكن تسميتها عملية على الوجه الصحيح أيًّا كان القائم بها ، لأن البحث العلمى يقوم على انتقاء الأحوال وإدماجها تحت نظام خاص ؛ إلا أن لهذه الطريقة قيمتها ، فبها نصل إلى المادة الغُفْل النافعة التى نضعها فيما بعد على محك البحث والدراسة .

وأما الملاحظة المنظمة فتعتمد على اختيار حالة خاصة أو سلسلة من الحالات واختيار خطة أو خطط صالحة لعلاجها ، وتبويبها طبقاً لنظام سابق مرسوم ، ويجدر بنا أن نتذكر هنا أن التصرف المطروح على بساط البحث ينبغى أن يكون تصرفاً طبعياً لم نحاول إثارته بطرق مصطنعة . وإلا خرجنا من دائرة الملاحظة إلى دائرة التجربة . وسنشير فيما بعد إلى أمثلة لاستخدام هذه الطريقة فى دراسات « بياجيه » فى سويسرا و « بولر » فى فينا مكتفين الآن بأن نشير إلى خطتين اخترعتا حديثاً لتنفيذ هذه الطريقة: أولاهما تعتمدعلى تحليل الأحوال المختلفة التى يحدث فيها التصرف والموازنة بينها ، كأن توازن بين تصرف الطفل فى البيت وتصرفه فى المدرسة ، أو فى أثناء اللعب الحر ، وفى أثناء اللعب المقيد ، أو توازن بين أثر الرفيق الواحد وأثر الجماعة من الرفقاء فى التصرف

الاجتماعى عند الطفل . وقد أطلق العلماء على هذه الخطة « التحليل الظرفى » وسيجد القارىء مثالا لها فى بحثنا التالى فى نمو اللغة عند الطفل .

أما الثانية فيسمونها « خطة النموذج الزمنى » إذ أن محورها اختيار نماذج من تصرف الطفل ومراقبتها فى مدد ثابتة معينة ، كأن تقسم اليوم إلى أنصاف ساعات وتدون عدد مرات غضب الطفل أو انزعاجه أو بكائه فى كل منها ؛ أو أن تتتبع محادثة الطفل زمناً خاصاً كل يوم ، مدة أسبوع ، لترى مدى استعماله الضمائر أو الأسماء أو الأفعال أو غيرها من أجزاء الكلام . هذه الخطة بالطبع تمكن من استعمال طرق الاحصاء والتلازم مما سيجىء الكلام عليه بعد .

(٢) وهناك طريقة ترمى إلى جمع المعلومات واستقائها من مصادرها المختلفة والتنقيب عن الدفين منها ، رأينا أن نسميها «الطريقة التنقيبية» . وأن ندمج تحتها أربع خطط يذهب كثير من العلماء إلى اعتبار بعضها طرقا .

ا — أولى هذه « خطة ترجمة الحياة » التى تعتبر وسطاً بين الملاحظة العرضية والملاحظة المنظمة ، إذ أن فيها شيئا من الاختيار والتنظيم . ويندر أن تجد الآن مثالا لهذه الطريقة خلوا من التجربة والقياس . وقد استعملها العلامة « فالنتين » — الذى تخرج على يديه فى جامعة برمنجهام عدد من الأساتذة المصريين — في بحث طريف على أسس الخوف عند صغار الأطفال .

ب — وثانيتها « الخطة الاستنبائية » أو الاستفتائية التى أشرنا إليها أوائل هذا الفصل ، والتى تقوم على إعداد مجموعة من الأسئلة ، تدور حول موضوع خاص ، وتقديمها لشخص أو عدد من الأشخاص ليجيبوا عنها أو يبدوا آراءهم فيها ؛ كأن تسأل مجموعة من الآباء عن آرائهم فى تأثير دور الصور المتحركة فى سلوك الأطفال ، أو تقدم للأطفال قائمة من أنواع التصرف الحسن أو القبيح وتطلب إليهم أن يحكموا عليها من جهة الحسن أو القبح الخلقى ، ويبينوا الأسباب التى حملتهم على هذه الأحكام. ويختلف العلماء فى مدى الثقة بهذه الخطة وفى مقدار التلازم الذى يمكن الاعتماد عليه بين آراء المسئول وعمله .

حـ — والثالثة « خطة التحليل النفسى » التى تحاول النفوذ إلى قرارة النفس

والكشف عن خباياها وذكرياتها الأولى بما تستخدم من أنواع الربط الحر والمقابلات وتأويل الأحلام ، وأكثر ما تستعمل فى تشخيص المرضى من الأطفال أو البالغين ، وتحريرهم من رق العقد والأدواء النفسانية ، هذه الخطة شائعة الاستعمال فى النمسا وألمانيا ، وإلى حدّ ما فى انجلترا ، إلا أن العلماء الأمريكيين قليلو الثقة بها ، دائبو التنبيه لنواحى ضعفها ، إذ أنها لاتخلو من الايحاء وإذ أن المتبعين لها يواجهون الطفل وآراؤهم ونظرياتهم من قبل مُقرَّرة ، ثم ينتهون بالطبع بالوصول إلى ما يؤيد هذه النظريات . زد على ذلك أنهم قلّ أن استخدموا طرق الاحصاء التى أصبحت أهم عدة للبحث العلمى فى مختلف العلوم ، وقلّ أن دونوا بالضبط ما دار بينهم وبين الطفل من أحاديث ليرى الباحث المُدَقق هل وقع الطفل تحت تأثير الايحاء من سائله ، أم كانت إجابته اختيارية مُحرّرَة مثل هذا النقد فى نظرنا لايجرد الخطة من قيمتها العلمية ، وإنما يدعو إلى وجوب الحيطة فى استعمالها وإلى التأنى فى قبول النتائج التى يجىء بها أربابها ، وإلى عدم الاعتماد عليها وحدها فى دراسة الطفل وتعرف نفسانيته.

ى — والرابعة « خطة الحوار » التى تقوم على محادثة الأطفال محادثة منظمة مرسومة ، دائرة حول محور موضوع خاص ، كأن تسألهم رأيهم فى حادثة معينة ، أو عما يفهمون عن الأفلاك أو النجوم ، أو الظواهر الجوية كالبرق والرعد ، وتتبسط معهم فى الحديث فتستمد من جوابهم سؤالا تنسجه فى قالب لغتهم وتنفذ به إلى طيات أفهامهم ، وتقوم أنت أو ردؤك بتدوين المسائل وأجوبتها كلمة كلمة . هذه الخطة معرضة لكثير من النقد الذى وُجِّه الى سابقتها . ورأينا فيها كرأينا فى تلك أنه يجب تكميلها بطرق وخطط علمية أخرى . وأنه لابد من المرانة عليها مدة غير قصيرة فى اكتساب ألفة الأطفال وتعرف أسلوبهم قبل الاقدام على استعمالها فى البحث وجمع المعلومات

(٣) وأما الثالثة من طرق دراسة الطفل فهى « الشعبة الكمّية » أو شعبة القياس التى رأينا أن ندمج تحتها الخطط التى ابتكرها علماء النفس المحدثون أو استعاروها من إخوانهم علماء الحياة أو الطبيعة ، والتى قاربوا بها بين علم النفس والعلوم الكمية الأخرى :

ا ــ فأولى هذه الخطط « القياس المباشر » و « الاختبارات البسيطة » كان تقيس قوة تذكر الشخص للمقاطع اللفظية التى لامعنى لها ، أو مدى استمراره فى تحريك جهاز مخصوص ، أو سرعته فى الكتابة ، أو زمان الرّكْس (ردّ الفعل) عنده : أى الوقت الذى ينقضى بين عرض المؤثر الحاسى عليه وبين ابتداء تأثره به . مثل هذا القياس البسيط لاغبار عليه ، ولا خلاف فى صحة دلالته . وقس عليه الاختبارات البسيطة التى تستعمل فى تعرف المستوى الذى وصل إليه الطفل فى تهجيه أو حسابه إلى غير ذلك ، ويحسن هنا أن نشير إلى اصطلاحين يَمُتّان إلى الخطة القياسية بصلة ويستعملهما كثير من المؤلفين : أحدهما « المقطع العرضى (أخذ مجموعات مختلفة من الأطفال ودراستها) والثانى المقطع الطولى (تتبع مجموع واحد فى مراحل نموه المتعاقبة) ولكل من هذين مزاياه ونقائصه إلا أنهما قد يستعملان ليصحح أحدهما الآخر

ب ــ فاذا تدرجنا مما تقدم إلى مقاييس الذكاء مثلا وجدنا أنفسنا فى ساحة « القياس غير المباشر » ، إذ أنه ليس من الظاهر أن واحدا منها أو أن جميعها يقيس الذكاء . وإنما قام البرهان على أن هذه المقاييس فى مجموعها تذرع وظيفة عامة فطرية ثابتة ، يمكن اعتبارها ناحية قائمة بذاتها ، سمّها ما شئت : ذكاء ، أو « قدرة عامة » أو ارمز لها برمز مخصوص (ج مثلاً) ودعها عند ذلك حتى نحدثك عنها طويلا فى مقام آخر . هذا الترقى فى القياس يستلزم اختراع خطط جديدة للفصل بين الظواهر النفسانية المشتبكة ، والتحقق من أنها تذرع ما استعملت لذرعه ، ويستوجب قدرة كبيرة على تحليل الظاهرة العقلية المركبة إلى عناصرها البسيطة حتى تكون النتيجة محددة ، ولهذا سنطلق على هذا النوع اسم « مقاييس الظواهر المعقدة » .

حـ ــ والخطة الثالثة من الشعبة الكمية هى « خطة الترتيب » التى تنحصر فى تناول مجموعة من المؤثرات أو الأحوال أو الأشخاص ، وترتيبها بالنظر إلى ناحية خاصة ، كان يرتب المدرس مثلا مجموعة من الأطفال بالنسبة إلى مقدار خُلق الأمانة فى كل ، فيضع أكثرهم أمانة أعلى القائمة وأقلهم أسفلها ثم يدرج

الباقين فى الوسط كلا فى مركزه بنسبة أمانته ، أو أن يقسم الأمانة إلى درجات (خمس مثلا) ويبين مركز الطفل عليها إما بطريق العدد وإما بطريق الرسم البيانى ومثل هـذا ممكن الاستعمال فى ترتيب الشخص لنفسه ، وفى الحكم على منتجات الأطفال من رسم أو تصوير أو تحرير أو ما أشبهه . والقارىء الحصيف يفطن لمزالق هذه الخطة ، فقد يكون المرتب كثير المعرفة ببعض الأطفال دون بعضهم الآخر - وقد يتجاهل المرتب ظروف الأحوال التى تؤثر فى تصرف الأطفال ، وقد يبدأ الباحثان فى موضوع واحد من تعريفين مختلفين فيصلان بالطبع إلى نتائج مختلفة ؛ ولذا كان من المهم فى هذا النوع من الدراسة البدء بتعريف موضوع البحث والاتفاق على أساسه حتى تقل مواطن الخلاف ، ويهتدى الباحثون إلى سواء السبيل .

(٤) ننتقل الآن إلى « طريقة التجربة » ، التى هى فى الواقع سلاح البحث العلمى الصحيح وهدفه ، ولباب هذه الطريقة ضبط الظروف المحيطة ، بخطط مصطنعة دون انتظار لحدوث الظواهر فى محيطها الطبيعى ، وبذلك يتمكن الباحث من جمع ملاحظات قيمة فى مدى قصير . والذى يحصل عادة أن تجرى ملاحظات عامة على بعض المشاهدات ، وعلى أساسها يُبنى فرض علمى ، ثم تخترع خطة خاصة لاختبار صحة هـذا الفرض وهنـا تجىء التجربة فتنطق بالحكم الفصل ، وعلى قابلية الفرض لهـذه الخطوة الأخيرة تتوقف قيمته العلمية . إذن كلما تقدم العلم خطونا من ائرة الملاحظة إلى دائرة التجربة باعتبارها مصدرا لفروضنا العلمية ، وما أهم جزء فى البحث العلمى إلا تكييف المعضلة ووضعها فى القالب المناسب لعرضها على محك التجربة ؛ والمثل الأعلى لكل تجربة هو ضبط كل العوامل ، ماعدا العامل الخاص المعروض على بساط البحث ؛ وبذلك يتمكن الباحث من ربط المؤثر بأثره والسبب بمسببه والوظيفة بعملها . خذ مثالا لذلك مقدار التمرين اللازم لامتلاك مقدرة عضلية خاصة كلعب كرة المضرب (التنس) أو العزف على البيان فان بجانب المرانة عاملا آخر هو نمو العضو واستواؤه مدة مرانته ؛ إذن فمن المحتمل جداً أن يكون التحسن فى اللعب نتيجة

هذين العاملين معا ، فاذا عرفنا من قبل أثر نضوج العضو المستعمل فى اللعب ، كان لنا أن نقول إن الباقى من التحسن يرجع إلى أثر المرانة . هذا المثال الأعلى ممكن التحقق فى العلوم الطبيعية . أما فى دراسة نفس الطفل فقد يكون من المستحيل أن نعرف من قبل أثر العوامل المختلفة ؛ ولذا فضبطنا من هذه الناحية نسبىٌّ لا مطلق ، إلاّ أن علماء النفس قد وصلوا حديثاً إلى اختراع خطط تساعد على هذا الضبط :

إحداها اختيار مجموعتين من الأطفال متساويتين ـ على قدر الامكان ـ فى العدد وفى البناء ؛ والموازنة بينهما بالنسبة لناحية من الدراسة خاصة ـ ثم الموازنة بينهما ثانية من هذه الناحية نفسها بعد مدة أخضعت فيها إحداهما لنوع من التجربة لم تُخضع له الأخرى ـ وبذلك يكون الفرق فى النتيجة ناشئا من وجود هذا الفارق فى المعاملة ، وتسمى هذه « خطة الضبط الاتفاق » وهناك خطة ثانية تسمَّى « الضبط الثنائى » وتتلخص فى اختيار أزواج من الأشخاص أحدُ كلٍّ منها يوضع فى الفرقة الأساسية التجريبية ، والآخر فى فرقة الموازنة ، فاذا أردت مثلا أن تعرف أثر مدارس رياض الأطفال فى نمو الذكاء ، فابحث عن أزواج من الأولاد يتشابه كل اثنين منها فى نسبة الذكاء ، وفى الجنس (ذكرا أو أنثى) ، وفى السِّن ، وفى حال الأبوين العلمية والاقتصادية ؛ ثم ضع أحد الزوجين تحت تأثير رياض الأطفال واحرم الآخر منه ؛ ووازن بين الاثنين بعد مدة معينة .

وقد تساعدك الطبيعة أحيانا كما ساعدت (جِزِل) فتهيء لك توءمين تجرى عليهما ضبطك الثنائىّ وتقدم لعالم البحث نتائج بعيدة المدى عن أثر النضوج وأثر المرانة .

ويمكنك أن تستعين على الضبط بخطط إحصائية نكتفى هنا بأن نعرض عليك مثلا منها :

هبك أردت أن تعرف إلى أى حد يتوقف النجاح المدرسى على الذكاء الفطرى ، وإلى أى حد على الوقت الذى يصرف فى التحصيل ؛ إذن ففى وسعك

أن تضع كل واحد من هذه الثلاثة (نجاح ـ ذكاء ـ وقت) فى كمية رياضية ، وتتوصل بطريقة حسابية معروفة (التلازم الافرادى) إلى إيقاف أثر أحد العاملين (الذكاء أو الوقت) لترى أثر الآخر فى النجاح المدرسى، ثم تعكس الطريقة لترى أثر العامل الأول ، وبالموازنة بين النتائج العددية يمكنك أن تقرر أهمية كل من العاملين ؛ وإذا استطعت فضم إلى ما تقدم خطة تحليل الوظائف العقلية إلى عواملها الأولى ، ومَيِّز كما مَيَّز « سبيرمان » بين « العامل العام » الذى يجرى أثره خلال الملكات الذهنية وبين العوامل الخاصة بكلٍّ منها أو المشتركة بين بعض مجموعاتها .

ولعلك مطالبى أن أجمل لك ما فصلت فهاك ما أردت :

الطرق والخطط المستعملة فى دراسة نفسانية الأطفال

الطريقة	خططها
١ — الملاحظة : عَرضيَّة ومنظمه	ا — التحليل الظرفى ب — النماذج الزمنية
٢ — التنقيب	ا — تراجم الحياة ب — الاستنباء ج — التحليل النفسىّ د — الحوار
٣ — الكم والقياس	ا — الاختبارات والمقاييس البسيطة ب — مقاييس الظواهر المركّبة ج — الترتيب
٤ — التجربة	ا — الضبط الاتفاقى ب — « الثنائى ج — الإحصاء د — تحليل العوامل

مراجع الفصل الاول

Anderson. J. E. " Methods of child Psychology "
(Article in Handbook of Child Psychology

ومن الان سنكتفى للاشارة الى هذا الكتاب بـ (Handbook

Flügel. J. " A Hundred Years of Psychology. "

Isaacs. S. " Intellectual Growth of Young Children

Koftka. K. " The Growth of the Mind "

Piaget. J. " Judgment and Reasoning of the child "

الفصل الثانى

لغة الطفل

الباب الأول

تعريف اللغة ووظائفها

بعد أن مهدنا لك الطرق التى ابتكرها العلماء لدراسة نفسانية الأطفال، اخترنا أن نبدأ من حياة الطفل بموضوع لغته، وأن ننقل إليك خلاصة من الدراسات المطولة التى صرف فيها باحثو الغرب مجهوداً ووقتاً ومالا، والتى تناولت بدء اللغة، ونمو قاموسها، وعلاقتها بالذكاء والجنس، وأثر البيئة الثقافية والاقتصادية فيها، والمستوى المقبول للتفكير والتعليل فى كل مرحلة من مراحل النمو الطبيعى للطفل

هذه البحوث قامت على لغات تختلف فى أسسها، وطرق اشتقاقها، وأساليب استعمالها عن لغتنا العربيـة، إلا أنه لايغيب عنك أن العلم يبحث فى الغالب عن القوانين العامة، وأن الحياة الانسانية على رغم اختلاف الألسنة والألوان تتبع سننا إلهية واحدة يتجلى لك أثرها فى تشابه الظواهر النفسية والعقلية عنـد الكثير من الناس. أضف إلى هذا أن الفوارق التى تميز الزنجى من الأوربى المتحضر لاوجود لها بين هذا الأخير وبين المصرى، فان مصر قد ورثت من مجدها القـديم أزهى حضارة تاريخية، ومن دينها القويم أسمى ثقافة روحية، وقد احتكت بالمدنية الغربية فى مظاهرها الحديثة فلم يعقها عدم الاستقرار السياسى عن الاقتباس مما أنتج الغرب من علوم وفنون؛ لهذا كان علينا أن ننير أذهاننا بالأضواء المنعكسة من مصادر النور فى الغرب حتى إذا ازدهرت البحوث العلمية فى بلدنا وتوفر عدد من الأساتذة وطلاب البحث على دراسة الطفل المصرى فى جميع مظاهر حياته، وعلى الأخص فى أهمها — لغته — حوّلنا

أبصارنا تجاه الأفق الشرقى وبنينا طرق تعليم لغتنا القومية على أساس قويم من الدرس والتجربة .

كلنا يعلم أن الوظيفة الحيوية للغة هى تمكين الانسان من الاتصال بأخيه الانسان للتعاون على مهام لا يقوم بها الفرد وحده ، وهذا الاتصال ييسره أن اللغة تجعل من المستطاع أن يُوَجه الشخص تفكير الآخرين وتصرفهم الخارجى كما تجعل من الممكن على الفرد توجيه خطوات تفكيره وضبطها .

واللغة من ناحيتها النفسانية آلة للتحليل والتركيب التصوريين فانك تستطيع بوساطة الكلمات أو الرموز أن تفرد نواحى أو أجزاء خاصة من الأحوال المعروضة على الحس ، وتركز عليها الانتباه . ومعنى ذلك أنك تحلل الحال المعروضة إلى تصورات ، كل كلمة أو رمز يمثل تصورا . فاذا ابتدأت من حيث انتهيت وجمعت الكلمات معا ونظمتها فى مركب مفيد . وصلت بطريق التركيب التصورى إلى اعادة بناء الحال في جمله أو جمل متعاقبة ، وكنت بذلك قد خدمت تفكيرك أو أسديت خدمة للآخرين . ويمكنك أن تطبق هاتين العمليتين على مثال قولك لشخص « الوردة البيضاء فى الزّهرية على المكتب » فهذا القول منك فصل حالا حسيه إلى عناصرها التصورية من « وردة » ، « بيضاء » ، « زهرية » ، « مكتب » ، « فى » ، « على » وسهل الطريق على سامعك أن يركب من كل أولئك فكرة عن الحال التى عرضتها عليه . هذه هى الوظيفة النفسانية للغة ، وبغيرها لا تعتبر الأصوات كلاما أو لغة ،، وهى الناحية التى تميز الانسان من الحيوان ، وتريك أهمية الوراثة الكبرى التى يرثها كل طفل فى لسان أبيه وجده ،

ومن خصائص اللغة أنها تتألف من رموز تعبيرية وظيفتها أن تحفظ أمام الذهن معانى خاصة ، وعلى هذا يمكنك أن تعرف اللغة تعريفا مفصلا بان تقول « إنها نظام اصطلاحى مؤلف من رموز تعبيرية ، وظيفتها النفسانية أن تكون آلة للتحليل والتركيب التصوريين ووظيفتها العملية أن تكون أداة

للتخاطب بين الأفراد (١) ». ويلاحظ ان قيام اللغة بوظيفتها يتضمن ثلاث عمليات

إحداها الحركات العضلية المنظمة التى تقوم بها مجموعة من الأعصاب والتى تصحب النطق بالأصوات.

وثانيتها العملية الحسية التى تمثل الجانب القابل أو التأثرى من وظيفة اللغة والتى توجه حركات الأعصاب وتنظمها، ويقوم بهذه الوظيفة عادة حواس البصر والسمع والحركة ، وفي حال العمى الصم قد يقوم اللمس مقام الحاستين الأوليين

والثانية العملية التأويلية وهى ترجمة الكلمات المسموعة أو الرموز المنظورة إلى معان مفيدة ، ولدى كل انسان متمدين نظامان لغويان : أحدهما نظام الخطاب والثانى نظام الكتابة ، وقد ترقى هـذان النظامان مستقلين ، فانبعث أولهما من الأصوات والحركات الفطرية التى استعملت فى المبدأ للتواصل مع الأشخاص الحاضرين ، وانبنى ثانيهما على الرسوم والصور الممثلة للأشياء والأفعال للتواصل مع الغائبين ، ثم امتزج النظامان فألفا نظاما واحدا استعملت فيه الرسوم لا لتمييز الأفعال والأشياء ، بل للدلالة على أصوات الكلام .

الباب الثانى

علم النفس واللغة

إنما يعنى علم النفس ببحث اللغة من ثلاثة أوجه :

الأول — نشأة الكلام وترقيه عند الطفل :

والثانى — اللغة من حيث كونها نظام كتابة وقراءة .

والثالث — عيوب الكلام وأمراضه

والذى يهمنا فى سلسلة بحثنا هذه « الأول » وإلى حد ما الثالث : إلا أن من الانصاف أن نذكر - قبل الافاضة فى هذين - أن مصر قامت بنصيبها فى البحوث

---

(١) راجع Experimental Psychology by Collins and Drever. Chapter . XV

اللغوية ، وأن دراسات فقه اللغة العربية التى خلدها علماء العرب ، وشغل بها منذ القرن الماضى مستشرقو الغرب ، قد وجدت فى مصر الحديثة من العلماء من حمل رايتها وأعلى بنايتها . فاذا انضمت إلى جهودهم المشكورة ناحية البحث النفسانى التى نحن بصددها الآن ، وتعاون فرع فقه اللغة وفرع نشأتها عند الطفل ، أخذت المسائل بعضها بيد بعض وانبثت النتائج على أساس موفق من التجربة والبرهان .

بدأ علماء الغرب دراساتهم فى لغة الطفل أواخر القرن التاسع عشر معتمدين أولا على الطريقة التى أسميناها سالفا « تراجم الحياة » فعنوا بملاحظة بأبأة الطفولة ونغائها ، والكلمات التى يستعملها الطفل فى مراحل نموه المتعاقبة ، والنظر فى فهمه أجزاء الكلام وتكوينه الجمل والعبارات . ثم ارتقت خطط البحث باتساع ميدان الدراسات الكمية فأصبح من الميسور قياس عدد الكلمات التى يعرفها الطفل فى كل مرحلة من مراحل رقيه العقلى ، وتوفر بعض العلماء على تحليل العدد الكبير من أجوبة الأطفال ، لتعرف منطقهم ، وطرق تفكيرهم ، وآخرون على الموازنة بين التوائم والأفراد من هذه الناحية ، أو على ملاحظة الأطفال فى فترات منظمة وتقييد كل ما ينطقون به ، ولجأ بعضهم إلى مثقفات الأمهات ، يسألونهن ملاحظة أطفالهن الرضع وتدوين ما يبدأون به من الكلمات . واشتهر من بين هذه الطرق اثنتان تستعملان الآن كثيراً فى دراسة قاموس الكلمات عند الطفل :

إحداهما طريقة « القائمة المدونة » وذلك بتسجيل كل كلمة يفوه بها الطفل فى مدة معينة — ولتكن أسبوعين — وهذه تصلح لدراسة الأطفال إلى سن السادسة أو السابعة — أما بعد ذلك فان قاموس الطفل يصبح أوسع من أن يسهل حصره .

والثانية طريقة « النماذج » بأن نعرض على الطفل جدولا مكونا (مثلا) من مائة كلمة ممثلة للكلمات التى فى القاموس العادى (كمختار صحاح مناسب للاستعمال الحاضر) وتسأل الطفل أن يشير إلى ما يعرف معناه أو استعماله من

هذه الكلمات . وبذلك تصل بالتقريب إلى نسبة قاموسه للقاموس العادى. وقد درج الباحثون الذين استعملوا هذه الطريقة على مطالبة الطفل — زيادة فى التأكد — بتعريف الكلمات العشر الأخيرة التى أشار اليها أو باستعمالها فى جمل فاذا أشار الطفل إلى ثمانين كلمة مثلا وأثبت مقدرته على تعريف تسع من العشر الأخيرة من هذه الثمانين كانت نسبة قاموسه $\frac{٩}{١٠} \times \frac{٨٠}{١٠٠}$ أى ٧٢ ٪ من القاموس العادى . ويرى بعضهم وجوب عرض ثلاث قوائم على الأقل يؤخذ متوسطها . وهذه الطريقة تصلح للأطفال فوق سن السابعة .

قد يحسن أن نعرف هنا ـ على سبيل المثال ـ بالعلامة « جزل » الأستاذ الأمريكى المشهور وأن نعرض عليك شيئا من أساليبه ونتائجه فى هذه الدراسة :

(١) كان مما استخدمه « جزل » (هو : أو أحد مساعديه)

١ — مقابلة الأمهات وسؤالهن عن الأصوات التى ينطق بها أطفالهن وعن استعمالهم للأجزاء المختلفة من الكلام .

٢ — عرض صور على الطفل ومطالبته أن يسمى بعض الأشياء فيها أو يصفها أو الانتظار حتى يقول بعض الشىء عنها

٣ — عرض أشياء مألوفة على الطفل وسؤاله « ما هذا ؟ »

٤ — مطالبة الطفل بتعريف بعض الكلمات (« ماهو الكرسى » مثلا)

٥ — قراءة قائمة من الكلمات عليه وسؤاله عما يعرف منها

٦ — تكليفه تنفيذ أوامر بسيطة لترى مقدار استجابته لها) « ضع الكرة على الصندوق » ، « ضعْ اللعبة وراء الكرسى » ، وهلم جرا)

٧ — عرض صور مضحكة على الطفل وسؤاله عما فيها من نوع الفكاهة والضحك

٨ — النطق ببعض الكلمات أو الجمل أو الأعداد ومطالبة الطفل بتقليده .

لاحظ « جزل » كما لاحظ غيره أن أول تصرف يحدث من الطفل مباشرة

---

(١) راجع كتابه Gesell. A The Mental Growth of the Pre- School Child

عقب ولادته إنما هو نوع من اللغة وأن نغاءه وحركات تنفسه إنما هى استعداد للنطق ، وأنك قل أن تسمع فى اليوم الأول من حياة الطفل أكثر من آه ، آه ، آه ، أما فى الشهر السادس فانك لو أحصيت المقاطع التى يفوه بها الطفل فى يوم واحد لاجتمع لديك منها الشيء الكثير وقد قام احد العلماء بهذا الاحصاء فوجد أن ٣ ٪ من وقت صحو الطفل يصرف فى إخراج الحروف وأصوات الكلام ، وأن عدد هذه الأنواع بلغ مائة وأربعة خلال اليوم تختلف من صوت ذى حرف واحد إلى اثنين وثلاثين مقطعا مكررا . ولاحظ جزل أيضا ازديادا كبيرا فى قوة الطفل اللغوية بين سنة ونصف ، وسنتين ، وأن مقدار ازدياد قاموس الطفل يصح أن يؤخذ دليلا على نضوجه ومشيرا إلى ذكائه وأن التقدم اللغوى للطفل بين الثالثة والخامسة من عمره يتمثل فى مقدرته على صحة استعمال الحروف والظروف والكلمات الوصفية ، وعلى ربط الجمل وأشباهها بعلاقاتها المنطقية .

وقد توصل « جزل » من هذه الدراسة إلى وضع مُثل للنمو اللغوى نلخصها فيما يلى :

سن الطفل		مظاهر لغة الطفل عند هذه السن
٤	أشهر	النغاء . الابتسام . القهقهة . إحداث أصوات بالفم
٦	«	النغاء على صوت الموسيقى . النطق بعدة مقاطع . الضحك غالبا على بعض المناظر والأصوات . التأثر لما يرى من مخايل الوجه وتعبيراته
٩	«	قول « ماما » « دادا » أو ما يعادلها . الاستجابة لبعض الكلمات التى يسمعها . القيام بحركات منسجمة على صوت الموسيقى .
١٢	شهرا	فهم بعض الألفاظ البسيطة . النطق بكلمتين بجانب « ماما » « دادا » الاشارة بيده مودعا وربما قرن ذلك بالاصطلاح الدال على التوديع
سنة ونصف		النطق بخمس كلمات أو أكثر . فهم الأسئلة البسيطة . الاشارة إلى

سن الطفل	مظاهر نمو اللغة عند هذه السن
سلتان	الأنف أو العينين أو الشعر — قول « أهلا » ، « أشكرك أو ما يعادلها
٣ سنين	استعمال جمل وأشباه جمل بسيطة . تسمية بعض الأشياء المألوفة مثل مفتاح . مليم . ساعة . تمييز الحرف (فى) والظرف (تحت) استعمال الضمائر والماضى والجمع . تسمية ثلاثة أشياء فى الصورة المعطاة له . حكاية قصص صغيرة . تمييز بعض الأدوات (فى — وراء — تحت)
٤ سنين	تمييز أربع أدوات . استعمال كلمة وصفية مع صورة .
٥ سنين	تعريف الكلمات بما تستعمل فيه (السكين لنقطع بها . الكرسى لنجلس عليه . . .) فهم ثلاث كلمات أو أكثر فى القائمة المعطاة له . فهم بعض كلمات المزاح . خلو كلامه من أصوات الطفولة اللاعبة

الباب الثالث

نمو اللغة

دلت الملاحظة والبحث على أن الطفل يبدأ استعمال أعضاء النطق — بعد الولادة بزمن قصير — فى أصوات متحركة بسيطة ، ثم ينوع فيها بالتدريج ويضيف اليها حروفا ساكنة ، تتزايد عددا وتنوعا طوال هذه المدة الأولى مدة الأصوات المقطعية . ثم تلبس هذه الأصوات بعد ذلك ثوب اللعب فتتحول إلى نغاء يكون التقليد فيه ذا أثر عظيم . ويصحبها عادة حركات تساعد على الدلالة على المعنى .

يبدأ الطفل فى هذه المرحلة بفهم شىء من لغة الآخرين وسرعان ما ينطق بأول كلمة ، ثم يزداد قاموسه حثيثا ، وتكثر رغبته فى معرفة أسماء الموضوعات ، ويقل نطقه بالأصوات غير الدالة على معنى وينتقل رويداً من مرحلة الكلمة

الواحدة إلى مرحلة تكوين أشباه الجمل فالجمل . ويرتب بعض العلماء هذا العاقب كما يلى :

الحروف المتحركة ، فالسواكن ، فالمقاطع ، ثم الكلمات ، فالكلمات الدالة على جملة ، فشبه الجمل ثم الجمل الاخبارية والاستفهامية .

وقريب من هذا ما وصلت اليه الباحثة ، شرلى « إذ تضع المراحل كما يلى :

١ — النبرات الصوتية الانعكاسية ٢ — الأصوات المقطعية أو اللعب الصوتى .

٣ — الأصوات الاجتماعية كمناغاة شخص أو الصياح لجلب الانتباه .

٤ — استعمال الكلمات . ٥ — الضمائر . ٦ — شبه الجمل والجمل .

وتشير هذه الباحثة بنوع خاص إلى أن الضمائر تجىء متأخرة كثيراً عن الكلمات وأن تركيب المفردات فى شبه جمل أو جمل لا يظهر عادة إلا فى السنة الثانية .

مرحلة ما قبل اللغة

من علامات تأثر الوليد الجديد بما حوله صياحه عند ولادته ، وقد يرى الفيلسوف أو الاخلاقى فى هذا معنى من معانى الغضب على جناية الميلاد كما رأى الشاعر العربى فى قبض كف الطفل عند ولادته دليلا على الحرص المكون فى الحى إلا أن العلماء السلوكيين يؤكدون أن هذا الصياح فعل عكسى محض ليس له مغزى وجدانى أو ذهنى وإنما هو نتيجة مرور الهواء سريعا على الحبال الصوتية ، ووظيفته أن يمد الدم بأوكسيجين جديد . هذا الصياح مهم من الوجهة اللغوية لأنه أول مظهر من مظاهر النطق . وقد لوحظ فى كثير من الأطفال عقب ولادتهم مباشرة أن صياحهم يتكون من « ىُ » أو « آ » وينتهى عادة ب (نج) أو (نغ)

الأصوات غير الدالة على معنى

فى خلال الأسبوعين الأولين يكون صياح الطفل غير منوع ، ويجىء فى العادة أثرا لشىء من عدم الراحة ، ثم يتنوع شيئا ما بين الأسبوعين الثانى والخامس ومن الظريف ما لاحظه كثير ممن درسوا نمو الأطفال ، من أن حرف

الميم هو أول الحروف الساكنة ظهورا ، وهذا يفسر ظهور الكلمات الدالة على الأم عاجلا فى كثير من اللغات ، ثم يتبعه حرف الباء فيكرر الطفل « ماما » ، بابا » « بوبو » ويكثر هذا فى الشهر الثالث . أما حرفا اللام والراء فيجيئان متأخرين . وتزعم الباحثة (مور) . أنه لم ينته الشهر الرابع حتى كان طفلها قد استعمل كل الاصوات الموجودة فى اللغة . ودرس اثنان من الباحثين عشرين طفلا فى سن سنة ونصف فوجدا أن ٢٦ فى المائه من أصواتهم كانت ذات معنى ، وعند ما بلغت سنهم سنتين ونصفاً كانت نسبة المقاطع ذات المعنى ٨٩٪ ، وبعد أربع سنين بقليل بلغت النسبة ٩٩٫٦٪

نظريتان :

هناك نظريتان فى شرح نمو اللغة فى مرحلتها الأولى : إحداها ما نادى به الباحثون الأولون خصوصاً ممن أجروا بحوثهم على طفل واحد من أن مركب الأصوات ينمو من بسيطها إلى أن تتجمع عند الطفل منها مادة غفل تمكنه من بناء اللغة ، أما النظرية الحديثة المبنية على بحوث قام بها العلماء على مجموعات كبيرة من الأطفال فتقول : إن نغاء الطفل فى بدء نموه يتكون من أصوات لا عداد لها ، ناتجة عن مرونة أجهزة الصوت فيه ، وإنما يختار الطفل من بينها ما يسمعه فى لغة أهله فيبقى هذا بالاستعمال . وما عداه ينقرض ـ ويؤيد هذه النظرية مايلاحظ أحياناً من أن الأطفال يفوهون بأصوات ليس لها وجود فى أى لغة واحدة ، وأن الطفل أياً كان أبواه يتعلم اللغة التى يتكلم بها الناس حوله .

التقليد :

للتقليد أثر مهم فى تكييف الأصوات ويعده بعضهم أهم العوامل فيها مستندين إلى أن المولود الأصم يعجز أن يتكلم ، وأن الطفل الطبعى يتعلم أية لغة يسمعها . ويظهر أثر التقليد جليا فى الشهر التاسع من العمر . على أن هناك نوعين من التقليد أحدهما محاولة الطفل إحداث صوت شبيه تماما بما سمع .

هذا أقل حدوثا من النوع الثانى الذى يحاول فيه الطفل تقليد الصوت بصرف النظر عن الدقة أو النجاح فى المحاولة . ويظهر هذا النوع الثانى جليا عند الأطفال فى نهاية السنة الأولى وأوائل السنة الثانية من العمر .

طلائع الكلام عند الطفل

إذا بدأ الشخص الكبير فى تعلم لغة أجنبية ، كان قاموس الكلمات التى يفهمها أكبر عادة من القاموس الذى يستعمله فى أحاديثه وكتاباته . كذلك الشأن فى الطفل فان فهمه لغة الآخرين يسبق قدرته على استعمالها . وقد حاول كثير من الباحثين معرفة أول كلمة ينطق بها الطفل والسن التى ينبثق عندها هذا النطق فوجدوا أن معظم الأطفال الذين أجرى عليهم البحث نطقوا بأول كلمة مفهومة حوالى الشهر العاشر من العمر . وأن هذه الكلمة كانت اسما لشىء مألوف أو شخص معروف وأنها تألفت من مقطع واحد مفرد أو متكرر وربما كانت اسماً أو فعلا أو ظرفا أو صفة .

وقد لاحظوا أن الأطفال يفهمون الحركات والاشارات ويستعملونها قبل أن يفهموا الكلمات — ولهذا فهم عند ما يستطيعون النطق ببعض الأصوات يضيفون إليه الحركات للدلالة على ما يقصدون فيصلون بهذا إلى مرحلة الجملة ذات الكلمة الواحدة — ويدخل الاستفهام فى كلماتهم الأولى إلا أن كثيرا منها أمرية أو تعجبية — فاذا قال الطفل « ماما » ربما أراد « ماما أعطنى » ، أو « ماما انظرى » أو « هذه ماما » . ولهذا يرى كثير من الباحثين أن الكلمات الأولى عند الأطفال ليست فى الحقيقة مفردات بل جملا ، ويميل بعضهم إلى تسميتها « كلمات جملية » وهى أشبه بقول البالغ « اللص » أو « الحريق » .

قاموس الطفل

تنقسم دراسات الكلام عن الأطفال إلى نوعين : الأول الدراسة الكمية كحصر عدد الكلمات التى يعرفها الطفل ، والثانى الدراسة الكيفية كتحليل هذه الكلمات تبعا لأجزاء الكلام التى تقع تحتها ، وهذا يبنى عادة على حصر كل

الـكلمات التى يفوهبها الطفل فى مدة معينة أو على ' اذج منها فى المحادثة.أما النوع الأول فقد سبق أن حدثناك شيئا عن طرقه فلنزف إليـك الآن قليلا من ثمـار نتائجه : يبدأ الطفل من لاشىء فى الشهر الثامن وقد ينطق بكلمتين أو ثلاث فى نهاية السنة الأولى ، وتبدأ الزيادة بطيئة ثم تتقدم مسرعة ، فما يبلغ الثالثة حتى يصل قاموسه الألف أو ينقص قليلا ، وما يكتمل السادسة حتى يجاوز ألفين وخمسمائة وخمسين ، وما تضمه جوانب المدارس الثانوية حتى يتراوح قاموسه بين خمسة عشر ألفا وثمانية عشر ألفا ، ولعلك واجد فى الجدول التالى (مستعارا من العلامة سمث) إحصاء مفيدا

السن		عدد الأطفال الذين أجريت عليهم الدراسة	متوسط نسبة الذكاء فيهم	القاموس	
شهر	سنة			متوسط عدد الكلمات	متوسط الزيادة
٨		١٣		٠	
١٠		١٧		١	١
٠	١	٥٢		٣	٢
٣	١	١٩		١٩	١٦
٦	١	١٤		٢٢	٣
٩	١	١٤		١١٨	٩٦
٠	٢	٢٥		٢٧٢	١٥٤
٦	٢	١٤		٤٤٦	١٧٤
٠	٣	٢٠	١٠٩	٨٩٦	٤٥٠
٦	٣	٢٦	١٠٦	١٢٢٢	٣٢٦
٠	٤	٢٦	١٠٩	١٥٤٠	٣١٨
٦	٤	٣٢	١٠٩	١٨٧٠	٣٣٠
٠	٥	٢٠	١٠٨	٢٠٧٢	٢٠٢
٦	٥	٢٧	١١٠	٢٢٨٩	٢١٧
٠	٦	٩	١٠٨	٢٥٦٢	٢٧٣

وأما الباحثون فى تحليل أجزاء الـكلام ، فقد وجدوا أن عدد الأسماء فى

قاموسه فى سنته الثانية يبلغ خمسين أو ستين فى المائة , وأن نسبة الأفعال تأخذ بعد ذلك فى الزيادة . ووازنت الباحثة (نيس) بين قاموس الأطفال من الثالثة إلى العاشرة وقاموسهم فى سن السنتين والنصف فلاحظت اطراد النقص فى استعمال الأسماء والصفات وأسماء التعجب ، واطراد الزيادة فى الأفعال والضمائر وأدوات الجر والربط . وتقول هذه الباحثة إن كلام الأطفال الصغار حافل بالتعبير عن الرغبات والكلام عن النفس والاعتماد على الأبوين ، على حين ان كلام كبار السن منهم يقرب من كلام البالغين إذ يقل فيه استعمال الكلمات الدالة على النفس ، ويكثر فيه ورود الضمائر بدل الأسماء ، وأدوات الربط والصلة بدل الاشارات وتغلب الذهنية على الوجدانية فى محتوياته ، ويكسب من الوضوح قدر ما يفقد من الرونق والزخرفة ورتب بعضهم و الجملة فى المراحل التالية :

١ — الكلمة الجملية من ٦ إلى ١٢ شهرا

٢ — الجملة فى مراحلها الأولى من ١٣ إلى ٣٧ شهرا وتمتاز بكثرة الاسماء وندرة الأدوات

٣ — الجملة القصيرة من ثلاث إلى أربع كلمات

٤ — الجملة الكاملة فى الرابعة من العمر . تتكون من ست إلى ثمانى كلمات وتمتاز بزيادة التحديد والتركيب واستعمال الأسماء الموصولة .

الباب الرابع

وظائف اللغة

تناول النحاة الأغراض المختلفة التى تستعمل فيها اللغة من تقرير أمر ، أو ايصال خبر ، أو ابداء رغبة ، أو توجيه نقد . أو جهر بتحذير ، أو قصد إلى اغراء ، وتفننوا فى تقسيم الجملة ، وهى الوحدة التى تقوم عليها اللغة — إلى خبرية أو طلبية أو استفهامية أو تعجبية أو ما اشبهها ثم أبدعوا فى تفننهم فلم يتركوا صغيرة أو كبيرة من هذه النواحي إلا دونوها فى مطولاتهم وحواشيهم. وحاول

المحدثون تطبيق هذا التقسيم على لغة الطفل , وخصوصا فى محادثته فوجدوا بعد التحليل أن الجمل الخبرية مثلا تغلب فى أكثر المراحل ، وأن نسبة الجمل الطلبية تزيد على نسبة الاستفهامية فى الثانية والثالثة من سنى الطفل وأن طول الجملة يتزايد بازدياد السن ، وأن صغار الاطفال قلما يستعملون أسماء المفعول ، وأن جملهم تغلب عليها البساطة وهلم جرا . إلا أن الباحثين الحديثين قد اتجهت أنظارهم إلى أبواب أخرى يطرقون منها دراسة لغة الطفل ، وكان من سابقيهم وأخصبهم انتاجا فى هذا المضمار العلامة « بياجيه » الاستاذ بمعهد « جان جاك روسو » للأطفال فى « جنيفا » . أخرج بياجيه للناس فى العصر الحديث مجموعة من المجلدات عن دراساته للأطفال السويسريين ، بناها على طريقتى الملاحظة والحوار اللتين أسلفنا ذكرهما . وضمنها نتائجه عن منطق الطفل وتفكيره وأحكامه وتعليله وفهمه للدنيا ، وكيفية نظره إلى العلل ومعلولاتها ، وطريقة حكمه على الاعمال من حسن أو قبيح وقد تناول العلماء بحوثه بالنقد فطبقوا خطته على أطفال من مختلف الجنسيات ، ووصلوا إلى نتائج بعضها يؤيد مذهبه والآخر ينقضه ،وقد ساهمنا معهم فى هذا الميدان و فى بحث درسنا فيه أطفال الانجليز من وجهة نظر «بياجيه» وبينا صحة مذهبه فى بعض نواحيه ، ونقصه أو خطأه فى بعضها الآخر ،

وإذ كان بحثنا الحاضر خاصا بلغة الطفل وتفكيره . فقد رأينا أن نعرج على هذه الناحية من «بياجيه» وأن نجعل نتائجه محورا لمناقشات العلماء وبحوثهم مما سنعرضه عليك مع شيء من النقد والتلخيص .

بدأ بياجيه بملاحظة مجموعة من الاطفال فى المدرسة الملحقة بمعهد جان جاك روسو ودوّن بالضبط ما فاه به كل منهم مدة شهر خلال لعبهم وأحاديثهم ثم سلط على هذه المذكرت قوة التحليل فوجد أن هناك ظاهرة غريبة فى حديث الاطفال تغلب فى صغارهم . وتقل بالتدريج فى كبارهم , تلك هى اشتغال كل منهم بالحديث إلى نفسه أحيانا ، أو بتوجيه الخطاب إلى طفل دون اهتمام بالتأكد من أن السامع قد وعى الخطاب أو فهم محتواه . ودون انتظار للرد منه . وقد يلبس الحديث ثوب « المنولوج » الجمعى فترى الجميع يلعبون ويتكلمون فى آن واحد

فى غير ما لعب منظم أو محادثة مرتبة . سمى «بياجيه» هذه الظاهرة فى الطفل ذاتية المركز ذلك لان الطفل الصغير يعتبر ذاته مركزا للوجود ، بل ربما لا يفرق بين نفسه وما سواها فلا يهتم بايصال أفكاره للآخرين . ولا يحاول التعبير عن كل ما يجول بخاطره ، ويعتبر الكائنات حوله وسائط يستخدمها فى ارضاء رغباته واشباع شهواته ، وهو إذ ينظر إلى الاشياء أو الاعمال فانما يراها فى الغالب بعينه هو وبوجهة نظره الخاصة غير قادر على الحكم عليها من وجهة نظر الآخرين .

توصل «بياجيه» من هذا إلى تقسيم كلام الطفل قسمين كبيرين :

أحدهما الكلام « الذاتى المركز » الذى لا يأبه فيه الطفل من كلم ، أو من أصغى اليه ، فهو يحرك بالكلام لسانه . إما ليسمع نفسه ، وإما طلبا للذة إشراك شخص ما وافق وجوده فى أثناء اللحظة التى هو فيها . وهذا النوع يأخذ فى القلة حيث ينمو الطفل ويشعر بعضويته فى الجماعة .

ثانيهما — الكلام الاجتماعى الذى يخاطب فيه الطفل سامعه ويعتد بوجهة نظره ويحاول أن يؤثر فيه ، أو يتبادل وإياه الأفكار . وهذا النوع تزداد نسبته لنضوج الطفل وهبوطه من عالم الخيال إلى دنيا الحقيقة ، وشعوره بما للمجموع من أثر فيه وتمييزه بين نفسه والوجود الخارجي .

نظر بياجيه نظرة أخرى فى هذين القسمين فرأى أولهما يشمل ضروبا ثلاثة :

الضرب الأول تكرار المقاطع أو الكلمات تكرارا يقرب أن يكون مجرد جرس طفولى شأن الطفل فى السنوات الأولى من حياته ، إذ يعيد ما يسمع من الكلام ويقلد المقاطع والاصوات ، غير فارق تماما بين ما يصدر عن جسمه وما يصدر عن أجسام من سواه

والضرب الثانى (المنولوج) أو مناجاة النفس — وهو كما يقول علماء التحليل النفسى نتيجة العلاقة المتينة بين الكلام والفعل ، فالطفل إذ يقوم بعمل ما يصحب ذلك العمل بالنطق عادة ، وقد تقوم لديه الكلمات مقام الاعمال ، فيسبح فى أحلام طفولته متخيلا أو مخترعا أو بانيا قلاعا فى الهواء وربما تسمعه يتغنى « أنا عاوز الرسم دا ، أنا عاوز أرسم حاجة ، أنا عاوز حتة ورقة كبيرة علشان

أرسم — أنا عاوز... الخ، وتختلف نسبة هذا الضرب فى صغار الاطفال على حسب اختلاف أمزجتهم وطباعهم ، إلا أنها تقل أو تنعدم حيث يتقدمون فى السن .

والضرب الثالث مناجاة النفس الجمعية التى تأخذ شكلا وسطا بين الكلام الذاتى المركز وبين الكلام الاجتماعى فترى الاطفال فى حجرة اللعب أو فى فصل الدراسة يفكرون جهرة ، وقد يخاطب أحدهم الآخر غير منتظر منه جوابا ثم يقبل على عمله فيتخذ من عصاه فرسا ، أو من صندوقه سيارة ، ويهتف بما يملأ قلبه الصغير من عظمة وجلال .

أما الكلام الاجتماعى . فقد ميز فيه بياجيه أبوابا خمسة :

الأول ـ الأخبار التى يلقيها الطفل قصداً على سامعيه .

والثانى ـ النقد والاستهزاء اللذان يوجههما الطفل إلى قرنائه ساخراً من رسومهم أو لعبهم محاولا رفع نفسه بالاقلال من شأنهم .

والثالث ـ الأمر والعرض والتحذير .

والرابع ـ الأسئلة التى تنهال من عقله المتعطش .

والخامس ـ الأجوبة التى يقابل بها أسئلة الآخرين .

إذن لحياة الأطفال دون السابعة أو الثامنة ـ تبعاً لبياجيه ـ ليست اجتماعية بالمعنى الذى يفهمه الكبير ـ وإنما تغلب ذاتية المركز على تفكيرهم وأعمالهم ، وهم حتى سن الخامسة يلعبون أو يشتغلون فرادى ثم يحاولون بين الخامسة والسابعة تأليف مجموعات صغيرة تضم اثنين أو ثلاثة على الأكثر ، حتى إذا وصلوا الثامنة أوجاوزوها اتجهت رغبتهما إلى العمل جماعات ، وقل أثر ذاتية المركز فى مظاهر حياتهم

انتقل «بياجيه» من هذا إلى مرحلة المحادثة بين الأطفال — متبعاً نفس الطريقة — فوجد أن أول المحادثة المناجاة الجمعية ، التى تغلب عند الأطفال قبل سن الرابعة وأنهم يترقون منها إلى نوع من المحادثة يتكلم فيه كل عن نفسه ، ومن وجهة نظره الخاصة ويستمع له الآخرون ، وقد يتعاونون فيما يعملون إلا أن التعاون الفكرى بينهم قليل أو معدوم ـ وربما أخذ التعاون مظهر جدل أو مشاجرة .

على أن بياجيه يؤكد أن المشاجرة بالكلام لاتظهر فى الأطفال إلا بعد سن الخامسة ، وأن التعاون الحقيق والجدل المبنى على أسباب منطقية معقولة لا يظهران إلا بعد السابعة أو الثامنة .

خطر لبياجيه ان يسائل نفسه « هل يفهم الأطفال بعضهم بعضاً كما يفهم الواحد منا الآخر فى المحادثة ؟ » ولأجل أن يجيب عن هذا السؤال إجابة علمية فكر فى إجراء التجربة التالية على الأطفال : جاء بهم فرادى ، فقص على كل واحد منهم حكاية صغيرة ، أو شرح له مسألة بسيطة ، كطريقة فتح صنبور أو استعمال محقن . ثم طالبه أن يروى الحكاية نفسها أو يعيد الشرح كما فهمه لطفل آخر . وكان بالطبع يتألف الطفل فى مستهل الحديث بمثل قوله « إنك ماهر فى الحكايات . وسأبعث زميلك خارج الغرفة ثم أقص عليك حكاية فاستمع لها جيداً وقصها عليه كما سمعتها لنرى أيكما الأحسن . »

أجرى بياجيه حوالى مائة من هذه التجربة على ثلاثين طفلا ، فى سن ٧—٨ . ثم أجرى تجارب شبيهة بها على نحو عشرين فى سن ٦ — ٧ . ورتب نتائجه فى المقادير التالية :

ا — نسبة مافهمه المعيد (الطفل الثانى) إلى مافهمه الشارح (الطفل الأول)
ب — « « « « ما قصه الشارح
ح — « « الشارح « « البالغ
د — « ما قصه الشارح « ما فهمه الشارح

وإليك القيمة العددية لهذه المقادير

	٦ — ٧ سنين	٧ — ٨ سنين
ا	٥٦٪	٦٨٪
ب	٧٠٪	٧٩٪
ح	٨٠٪	٩٣٪
د	٧٦٪	٧٦٪

ودلالة هذه المقادير ظاهرة ، فإن البالغ بذل جهده حتى أفهم الطفل الأول جل ما أراد إفهامه إياه . غير أن هذا الطفل لم يستطع — أو لم يحاول نقل كل مافهمه إلى الطفل الثاني . فى حين أن الثانى لم يفهم كل ماقصه عليه الأول . هذا من جهة ، ومن جهة أخرى إن نقص فهم الطفل للطفل عن فهم الطفل للكبير أظهر فى صغار السن منه فى كبارهم ويرى بياجيه فى هذه التجارب برهاناً آخر على ذاتية المركز عند الأطفال ، فهم لا ينقلون القصص مضبوطة ولا يعيدون الشرح كاملا ، ذلك لأنهم شغلتهم ذواتهم ، ولأن وجود الآخرين لا يعنيهم إلا قليلا ، وتراهم عديمى الدقة فى الألفاظ لا يتحرجون أن يخلطوا فى استعمال الضمائر والاشارات والصفات والأسماء الموصولة وما إليها . وهم لا يراعون الترتيب فيما يسردون ، ولا المنطق فيما يرددون ، فما المنطق والمحافظة على الحقيقة إلا وليدا الاجتماع

مراجع الفصل الثانى

Ballard P.B. "Thought and Language.,,

Collins and Drever. "Experimental Psiychology."

Gardiner. A. H. "The Theory of the speech aud Language."

Gesell. A. "The Mental growth of the Pre-school Child.

Kenwrick "The Child from Five to Ten."

Paget, Sir. R. "Human Speech."

Piaget. J. Language and Thought of the Child."

Stern. W. "Psychology of early childhood."

Mac Dougall. W "The Child's speech."

"Article in J, Ed. Psych.1912"

الفصل الثالث

منطق الطفل وتفكيره

الباب الاول

خصائص منطق الطفل وفلسفته

ألقى « بياجيه » على الأطفال (٧ - ٩ سنوات) أسئلة رياضية حاول بها أن ينفذ إلى طريقة تفكيرهم واستنتاجهم ، وسرعان ما لاحظ أن الطفل إما غير مدرك لخطوات فكره ، وإما غير قادر على النظر الباطنى فيها . فانك إذا سألته مثلا كيف اهتدى إلى جوابه لم يدر كيف يبين . وإذا ألححت عليه فى السؤال فقد يخترع لك طريقة ما يزعم أنها أوصلته إلى الجواب . وهو إذا ووجه بمعضلة هاجمها فى خطى استقرائية غير متسلسلة ، دون أن يحتفظ بهذه الخطى فى ذهنه ودون أن يستطيع إليها رجوعاً ، وإذا طلبت إليه أن يعرّف لفظاً من الألفاظ لم يستطع أن يتميز الفرق بين ما يدخل فى مفهوم هذا اللفظ وما يخرج عنه ، ذلك لأن إدراكه المشابهة - كما يقول « كلاباريد » - يسبق فى النمو وعيه الفرق بين الأشياء .

والسر فى هذه الظواهر أن الطفل فى سنيه الأولى مشغول بالأشياء الخارجية وتعرفها ، منصرف عن النظر فى نفسه وخطوات عقلة - وهو لم ينتقل بعد من مرحلة العمل إلى مرحلة الفكر ، لأن هذا الانتقال إنما يجىء عند ما تترقى الحاسة الاجتماعية فيه ، وعند ما يشعر أن آراء الآخرين قد تخالف آراءه ، وأن وجهة نظرهم قد تباين وجهة نظره ، وعندما يحاول أن يستعيد فى ذهنه المراحل التجريبية التى مرت به خلال العمل ، وأن يصفها فى عبارات وألفاظ .

ومما يدلك على أن الطفل قبل سن الثامنة لا يزال ذاتى المركز ناقص الشعور

الاجتماعى ، أنه لا يحسن استعمال العلاقات المنطقية فى قضايا الكلام كعلاقة الأخوة ، وكون الشيء إلى يمين شيء آخر أو شماله . فقد لوحظ أن الأطفال ، حتى سن العاشرة يتعثرون فى فهم هذه العلاقات و يناقضون أنفسهم فيما يقولون، دون أن يفهموا السر فى هذا التناقض . وقد يخبرك الطفل مثلا أن له أخاً اسمه « محمود » فاذا سألته « وهل لمحمود أخ » أجابك « لا » فاذا ذكرته ، أنه هو أخ لمحمود وافقك على هذا . فاذا ما كررت عليه السؤال « هل لمحمود أخ » أصر على إجابته « لا » . وقد يعرف يمينه هو أو شماله فاذا ما سألته أن يشير إلى يمين الشخص الجالس تجاهه أو إلى شماله تعثر وأخطأ الاشارة .

وهو حتى سن الحادية عشرة لا يستطيع أن يحكم حكما صائبا على موقع ثلاثة أشياء بعضها بالنسبة إلى بعض . إذن فالطفل الصغير يحكم على الأشياء من وجهة شخصية مطلقة ، ثم يتدرج فيصبح قادرا على النظر بمنظار الآخرين ، ثم يترقى فيفهم نسب الأشياء بعضها إلى بعض .

ونظراً لضيق دائرة انتباهه ، ولقوة ذاتية المركز فيه ، ترى منطقه يختلف عن منطق الكبار ، فهو يضع الأشياء - فى رسمه أو لغته - كما تعرض له دون تمييز واضح لموقع الجزء من الكل أو الخاص من العام أو لعلاقة السبب بمسببه ودون قدرة على استعمال الروابط التى تربط أجزاء الكلام ، وعلى استخلاص النتائج من مقدماتها . وتراه على الأخص يخلط فى استعمال أدوات الاستثناء (إلا ، لكن) والسبب (لأن ، علشان) ويقرن الظواهر بعضها ببعض لأدنى ملابسة ، فالحيوان والنجوم والريح كلها تدخل عنده تحت تعريف « الحى » « والولد قد سقط من فوق عجلته لأنه ... مرض بعد ذلك » و « الشمس لا تهوى من أفقها لانها حارة » و « القمر يتبعنا فى مسيرنا ليراقبنا » وإذا حاولت دعابته فى قياس تختبر به منطقه فقلت له (إذا كان للحيوان آذان طويلة فهو إما بغل أو حمار . وإذا كان له ذنب غليظ فهو إما بغل أو حصان . وهذا الحيوان له آذان طويلة وذنب غليظ فما هو) لم يزد على ان وضع هذه الطوائف بعضها بجوار بعض وجمعها فى نتيجة عامة قائلا (ان هذا الحيوان قد يكون بغلا أو حماراً أو حصانا) .

، لم يكتف «بياجيه» بالاطناب فى وصف هذه الفجوة الهائلة بين منطق الطفل ومنطق الكبير بل حاول أن يتبين فى تفكير الطفل وألفاظه فلسفة فى الحياة تقرب من فلسفة (١) الانسان الأول، وتتغير فى مراحل نموه المختلفة حتى تأخذ شكلها الناضج، شكل فلسفة الانسان المتمدين.

فأول خصائص هذه الفلسفة الفطرية عند الطفل، أنها لا تميز(٢) بين الوجود الخارجي والذهنى، أو الموضوعى والذاتى، للأشياء؛ فما يشعر به الطفل أو يراه أو يحس به، فانه يخلعه على الأشياء المحيطة به، ويرى فيه صورة الدنيا الخارجية. ومن بين مظاهر وحدانية الوجود هذه أن الطفل يخلط بين ما هو جسمى وما هو نفسى، أو بين ما هو مادى وما هو معنوى، فقد اختبر «بياجيه» ستين طفلا (بين ٤ و ١٢ من العمر) عن التفكير وكيفيته فأجاب من دون السابعة منهم «أننا نفكر بأفواهنا». واستطرد بعضهم فقرر «أن الحيوانات أيضاً تفكر بأفواهها، إلا الحصان فانه يفكر بآذانه، لأنه يسمعك إذ تتكلم إليه وهو لا يتكلم». وأجاب الأكبر من هؤلاء سنا (إلى حوالى العاشرة) «أن الانسان يفكر برأسه، بصوت خفى أو فم صغير داخل الرأس، لا يمكنك أن تمسه وإنما تراه حين يخرج من الفم على هيئه هواء، أو حين نرى الريح تهز الشجر، أو تلاعب الحشيش». وكذلك الشأن فى الرؤى والأحلام فان صغار الأطفال يقولون «إنها صور أو أضواء صغيرة يرسلها القمر أو السحاب أو مصابيح الشوارع وأنها موجودة فى الحجرة، أو أمام الطفل على سريره». أما الأكبر منهم قليلا فيقولون «إن الأحلام تكون فى رؤوسنا وقت اليقظة فاذا نمنا انطلقت منها».

وأما الثانية من خصائص فلسفة الطفل فهي أنه كالانسان الأول يخلع على

(١) راجع Piaget,J. "Children's Philosophy" (Art. Handbook)

(٢) عدم التمييز هذا يسميه بياجيه Realism

على الكائنات غير الحية ثوب الحياة (١) ويرى فيها مظاهر من التأثير والارادة فالطفل بين الرابعة والسادسة من العمر يعتقد أن كل ما هو نافع للانسان وكل ما هو مؤثر أو قابل للتأثير فيه حى ، فالشمس حية لأنها تهبنا الضوء ، ، والريح حية لأنها تحرك لنا الأشجار والحجر حى لأنك تستطيع أن ترميه وهلم جرا . وهو إلى سن السابعة يعتبر حيا كل ما فيه حركة كالشمس والماء والنار والعجلات والسيارات حتى إذا نما تصوره بين الثامنة والعاشرة قصر الحياة على ما كان متحركا بنفسه فالقاطرات ليست حية لأن الريح تحركها . ثم لا يبلغ الحادية عشرة حتى يكون قد أدرك أن صفة الحياة مقصورة على الحيوان والنبات أو على الحيوان وحده . وقل مثل هذا فى نسبة صفة الادراك للأشياء فان تصورها يتبع فى رقيه نفس المراحل التى تتبعها صفة الحياة ، إذ ينسب صغار الأطفال للقمر مثلا أنه (أو أنها على عرف معظم اللغات الاوروبية) يتطلع إلينا لينظر ما نعمل وليسمع ما نقول . ومن هذا ماواره العلامة الأمريكى المشهور « وليم جيمس » عن الشخص الأصم الأبكم الذى لاحظ منذ صغره أن القمر يتبعه ويرقبه كلما هم بشر ، وأنه حلت به العقوبة فى أغلب الحالات التى كان القمر يرصده فيها حتى أصبح يعتقد أن القمر لم يكن إلا أمه التى ماتت منذ سنين . وهكذا يغلب عند صغار الأطفال أن الباعث الحقيقى للحركة فى الطبيعة ومظاهرها إن هو إلا باعث أخلاقى ، وأن كلا من الشمس والقمر والسحاب والماء مجبر أخلاقياً أن يجرى لمصلحة الانسان ، وهذه الطبعية عندهم تشبه فى كثير من وجوهها فلسفة علماء الأغريق الأول ـ قبل عصر « ايمبيدوكليس » ـ فى سر جرى الشمس والقمر وتعاقب الليل والنهار .

أما الخاصية الثالثة من فلسفة الأطفال ـ تبعا لباجيه ـ فهي ما لاحظه هو ولاحظه الكثيرون غيره من أن الأطفال يعنون كثيراً بتعرف أصول الأشياء وخلقها والحدث لها والميلاد وأسراره ، فكثيراً ما يجابهك الوليد الصغير

---

(١) أى أنه Animist

بأسئلته المعجزة « من صنع الهواء والأرض ؟ » « كيف يحصل الرعد فى السماء ؟ من أين تأتى الأحجار والخشب والزجاج ؟ » . ويرى كثير من العلماء أن معظم هذه الأسئلة تنبعث من تعطش الطفل لمعرفة أسرار ميلاده فكثير ما يسأل الوليد أمه ، أمى أين كنت قبل أن أولد ؟ من أين يأتى الأطفال الصغار ؟ من يصنع الناس وكيف يصنعهم ؟ » « حاول بياجيه » أن يكشف عن دخائل عقلية الأطفال فى هذه الناحية فسائل حوالى المائة منهم « كيف بدأت الجبال والأنهار ؟ من أين يأتى السحاب والمطر ؟ كيف بدأت الشمس ؟ ولعل القارىء يظن لأول وهلة أن هذه الأسئلة معجزة وأنها فوق متناول الأطفال ، إلا أن الصغار من أطفال « بياجيه » طربوا لها ، وأجابوا عليها إجابات سريعة « دون تلعثم أو تردد . وقد قسم « بياجيه » هذه الاجابات قسمين (١) إجابات الصغار (إلى ٧ أو ٨) وهؤلاء يعتقدون أن الانسان صنع الأشياء [١] وهم فى هذا متأثرون باعتقادهم أن الطفل من صنع أبويه - والشمس والقمر مثلا كانتا كرتين صغيرتين صنعهما الانسان ثم أوقدهما كما يوقد الكبريت وأرسل بهما إلى السماء وكما كنا نحن يوماً ما أطفالا صغاراً كذلك بدأ القمر صغيراً ثم تكامل نموه ، ومن هذا ما قالته بنت صغيرة فى سن السادسة « ماذا تصنعون ليكون لكم أولاد ؟ أنا عارفه سأذهب إلى الجزار وأشترى قطعة لحم ثم أنشئها طفلا . (٢) والقسم الثانى إجابات كبار الأطفال وهذه تتحرر شيئاً فشيئاً من غرارة الطفولة الساذجة وتقرب بالتدريج من إجابات البالغين عن هذه الأسئلة وفهمهم للعلل الطبيعية ورجعهم الأشياء إلى أصولها ، ونسبتهم صنعتى الخلق والايجاد إلى الله وحده

(١) ويسمى بياجيه هذا Artificialism

الباب الثانى

نقد آراء بياجية

لا نريد أن نطيل عليك فى تقرير آراء « بياجيه » التى تناول فيها نواحى دقيقة من تفكير الطفل ولغته ، ولا نريد أن نثقل كاهلك بالحدود التى اخترعها ليميز بها الظواهر والخصائص المختلفة فى حياة الطفل . إلا أننا لقاء هذا الاختصار نناشدك ألا تتعجل فى نقده ، فقد تبدو لك آراؤه غريبة كما بدت للكثيرين من العلماء وقد يخيل إليك أن تأثره بالآراء الفلسفية من ناحية وبمذاهب « دوركيم » و « لفى برول » فى الاجتماع والعمران من ناحية أخرى قد جعل طريقته مزيجاً من البحث والتأويل ، لا يرضى مطلبك إن كنت من علماء التصرف وعشاق التجربة والبرهان

رويدك فان لك فى هذا النقد أنصارا من العلماء الحديثين ممن سنورد عليك شيئاً من آرائهم فى هذا الموضوع . غير أنه يحسن أن نستعيد هنا ولو قليلا من الأساسيات التى قام عليها مذهب بياجيه لتكون منها على ذكر .

عرفت فيما سبق أن طريقة الحوار (أو اختر لها إسما آخر إن شئت) كانت عماد « بياجيه » فى دراسته وأن الأجوبة التى استخلصتها أسئلته من أذهان الأطفال تعددت أنواعها فقد كان منها « الأجوبة العارضة » التى يلقى بها الأطفال جزافاً وعلى البديهة دون اعتناء أو تفكير ، « والأجوبة المخترعة » أشبه شىء بأحلام اليقظة يهتف بها الطفل لاعبا لاهيا ، « والأجوبة الموحاة » التى يجىء بها الطفل نتيجة محاولته إرضاء السائل وتعرف رغباته . ثم يأتى بعد ذلك النوعان المهمان :

« الأجوبة المحررة » التى يجهد فيها الطفل فكره ويطلقها من عقالها بعد تأمل وتفكير ، « والأجوبة المحضرة » التى رسخت فى ذهن الطفل من قبل بالتعليم والتلقين .

ثم لعلك عرفت أن الدعامة الأولى فى نفسانية الطفل عند بياجيه هى « ذاتية المركز » وأن من لوازم هذه الذاتيه عدم التفرقة الواضحة بين النفس وغير

النفس ، بين المادى والمعنوى ، بين الرمز والمرموز إليه ، بين اللفظ ومدلوله بين الاسم ومسماه ، بين الفكر وما ينصب عليه ، وبين الباعث النفسى على العمل ومايتفرع عنه فى الظاهر من نتائج وآثار (١)

أضف إلى هذا أن الطفل - تبعا لبياجيه - غير منطقى فى تفكيره . وأن أحكامه يغلب عليها « المقاربة » (وضع الأشياء منفصلة ، بعضها قرب بعض) والمداخلة » (اعتبار الأشياء مترابطة متداخلة) ، « والتناقض » (إما نسيانا وإما خلطا وتعسفا) . وأن يخلط فى تعليله بين السببى (مثلا : سقط الرجل من على عجلته لأن آخر اعترضه فى طريقه) ، والمنطقى (م : نصف التسعة ليس اربعة لأن أربعة وأربعة يساوى ثمانية) . والنفسانى (م : لطمته على وجهه لأنه كان يهزأ بى) ، وأن أخف هذه عليه النفسانى . وأشقها المنطقى . وترى فيما يلى مقدار ازدياد استعمال الطفل لهذا الأخير حسب سنه .

سن	نسبة « لأن » (المنطقية)
٣ - ٤ سنوات	٤ ٪
٥ - ٦ »	١٠ ٪
٧ »	١٨ ٪
الشخص الكبير	٣٣ ٪

نقد مذهب بياجيه

لم يختلف العلماء فى أن الطفل إلى سن السابعة يشعر بأهمية مركزه فى الوجود ويتصرف كأن لم يكن فى العالم غيره . يرى بعضهم فى هذا الشعور هبة حيوية من الله يحفظ بها النوع الانسانى . فان من مصلحة الطفل الضعيف فى مبدأ حياته ان تكون نفسه أعز الأشياء عليه » وأن يصرف جل نشاطه فى إرضاء رغباتها وأن يتعلم من تأثرها بما حولها كيف يسعى وراء الأشياء التى تجلب له اللذة ، وكيف ينأى بجانبه عما يسبب له الألم وعدم الراحة .

(١) اخترنا أن نترجم عن هذه الظاهرة باسم « الظاهرية » أو « الواقعية » أو « وحدة الوجوه » .

وانما الذى لا يرتضيه العلماء من بياجيه ـ ونحن نؤيدهم فى هذا ـ زعمه أن ذاتية المركز تتجلى فى انشغال الأطفال بالهس أى (بالحديث كل الى نفسه) او بالمناجاة الجمعيه وفى انصرافهم عن انس بعضهم ببعض ، وعن مساعدة الواحد منهم للاخر ، وفى تجاهل بعضهم لذات الآخرين وآلامهم ، وفى تجرد مجامعهم من مظاهر الحياة الاجتماعيه .

لقد قام علماء الطفل ببحوث متنوعة الخطط على هذا الموضوع فوجدت (هازلت) [١] ان هذه الظاهرة ليست بالمعنى الدى فهمه (بياجيه) وانما سرها ان الأطفال يفكرون جهرة فيتجلى الانشغال بالنفس فى تفكيرهم، ولو امكن تدوين تفكير الكبار لوجد ان نسبة الذاتية فيه لا تقل كثيرا عن نسبتها عند الأطفال

ووجدت (ماكارثى) [٢] ان ذاتية المركز بالمعنى الذى زعمه بياجيه لم تزد نسبتها فى حديث الطفل فى اى مرحلة من حياته على ٤٪ . وقررت (ايزاكس) [٣] ان هذه الظاهرة ان وجدت فى سن الثلاث والأربع السنوات فمن النادر ان توجد فى سن السادسة . وحللت (شارلوت بوار) [٤] حديث يوم كامل لطفل ذى ثلاث سنوات فوجدت ان ٣٠ ٪ موجه للاتصال الاجتماعى وان هذا يناقض ما ذهب اليه بياجيه وانه لاريب فى ان ذاتية المركز عند الطفل تتجلى فى قيام حياته النفسانية على رغباته وعلى ترجمته اعمال الآخرين الخاصة . الا ان هذا لا يمنع وجود الميل الشديد عنده للاتصال بالآخرين

وسنوافيك بعد من بحوث (بردجز) و (ايزاكس) فى النمو الاجتماعى والوجدانى عند الطفل ما نرجو ان يزيد هذا الموضوع نورا

---

(١) Hazlitt.V"The Psychology of Infancy"

(٢) راجع Macarthy. D "Language Develpment. (Art in Handbook)

(٣) Susan Isaacs. (Article in mind 1929)

(٤) Charlott buhler, "From Birth to Maturation."

اما الآن فسندرج على منطق الطفل لنحاول ان نبين أن بياجيه غالى ايضا فى هذه الناحية وان ذوى التحقيق من العلماء قد وجدوا ان منطق الطفل لا يختلف عن منطق الكبير الا قدر نقص معلومات الاول عن الثانى ، وان مبادىء الاستقراء والقياس وما إليها تنمو مع الطفل بنمو عقله وذكائه وتجاربه . فقد وجدت مثلا الباحثة (ادجل)(١) فى تجاربها آيات بينات على أن منطق الطفل مثل منطق الطفل الكبير سواء بسواء ، وأنه اذا واجهته معضلة غير خارجة عن مقدور فهمه كان استنتاجه فيها صحيحا خاليا من التناقض والاخطاء المنطقية .

وقام (سرل برت) (أستاذ علم النفس بجامعة لندن ، والذى كان لى حظ الحضور عليه — والذى يعتبر حجة عالمية فى بحوث الذكاء وشذوذ الاطفال) يبحث فى الأحكام المنطقية عند الطفل رأينا أن نتوسع قليلا فى اقتطاف المهم من نتائجه . رمى (برت) من بحثه إلى غرضين الأول أن يدرس الطريقة التى تنمو بها قوى الحكم فى الاطفال من سنة إلى أخرى . والثانى أن يصل بذلك إلى قياس المستوى العام للذكاء عندهم . وقد بنى هذا الغرض الثانى على نظريته التى وصل اليها بعد دراسة مستفيضة من أن الاختبارات التى تتضمن اعمال القوى العقلية العاليه كالتعليل والحكم هى أنسب أداة لقياس الذكاء العام .

وقد كانت الخطوات التى اتبعها (برت) ثلاثا : الاولى اختيار حوالى ٢٥٠ من الاسئلة التى تضمنت قياسا واستنباطا وعرضها على مجموعات مختلفة من الاطفال والكبار ليقرر درجاتها فى الصعوبة وليتبين ما بها من نقص أو غموض فيتحاشاه فى الخطوتين التاليتين . والثانية اختيار طوائف من هذه الاسئلة وإعطاؤها لمجموعات من الأطفال يتساوى أفراد كل منها فى السن ، ليرى أى الأسئلة يستطيع الاجابة عنه خمسون فى المائة من كل مجموعة ، وليلاحظ أنها يحسن الاجابة عليه من توسم فيهم الذكاء والنجابة ، ويخفق فيه من توقع فيهم الغباء وبطء الفهم

---

(١) Edgell. B. (Art. Journal. Philo. Studies vol. II

(٢) Burt. C. The Develoment of Reaoning in School children. J. Experimental Pedagogy 1919

والثالثة : انتقاء قائمة صالحة من هذه الأسئلة وإعطاؤها للأطفال المتوسطين من كل سن ، ليقرر المستوى المنطق لكل مرحلة ، ومقدار ما ينتظر فى إفرادها من النقص أو الزيادة عن هذا المستوى .

وإليك طائفة من هذه الاختبارات فى شكلها النهائى (معدلة قليلا) وبأرقامها فى قائمة « برت »

لسن سبع سنوات : (١) خليل يجرى أسرع من صادق
على يجرى أسرع من صادق
أيهم الأبطأ صادق أم على أم خليل ؟
(٢) سعاد أذكى من مريم
مريم أذكى من تحية
أيهن الأذكى تحية أم سعاد أم مريم ؟
(٧) اشتريت هدايا العيد الآتية
(بيبة دخان) . فستان . نوتة موسيقى . صندوق سجاير . سوار ، لعبة قاطرة . مضرب كرة . كتاب . لعبة عروس عصا مشى . مظلة
لى أخ سنه ١٨ سنة : لايدخن ولا يلعب كرة ولا موسيقى . أريد أن أعطى عصا المشى لأبى والمظلة لأمى فأى الأشياء المذكورة أعطيه أخى ؟

لسن ثمانى سنوات : (١٣) الشخص الذى سرق محفظة إبراهيم لم يكن أسمر ولا طويلا ولا حليق اللحية .
الأشخاص الوحيدون الذين كانوا فى الحجرة إذ ذاك هم :
١ — محمود وهو قصير أسمر حليق اللحية
٢ — كمال وهو أبيض قصير وله لحية
٣ — عزيز وهو أسمر طويل ولكن غير حليق اللحية .
من سرق محفظة إبراهيم ؟

لسن تسع سنوات : ثلاثة أولاد جالسون فى صف :
جرجس إلى شمال إسماعيل
ورمزى إلى شمال جرجس
أى الأولاد فى الوسط ؟

لسن عشر سنوات: هنا أربعة طرق .
أنا قادم من الجنوب وأريد الذهاب إلى القناطر
الطريق الذى على اليمين يوصل إلى مكان آخر
الطريق إلى الأمام يوصل إلى مزرعة فقط .
فى أى الجهات تقع القناطر . شمال . جنوب . شرق . أو غرب ؟

لسن ١١ سنة : (٣٠) فى مدرستنا ثلث الأولاد يلعبون كرة القدم
وثلث يلعبون « كريكيت »
١ — هل هناك أحد لا يلعب كرة القدم ولا الكريكيت ؟
٢ — هل هناك أحد يلعب اللعبتين ؟ (إذا كانت الاجابة مستحيلة إلا بعد معلومات فقرر هذا)

لسن ١٢ سنة : (٣٧) بدأت سيرى من المعبد ومشيت مائة قدم .
تحولت إلى اليمين ومشيت خمسين قدما
تحولت إلى اليمين ثانية ومشيت مائة قدم
مامقدار المسافة بينى وبين المعبد ؟

لسن ١٣ سنة : (٤٠) شواء رطل من اللحم ينبغى أن يستغرق نصف ساعة
« رطلين « « « « « ثلاثة أرباع ساعة
« ثلاثة أرطال « « « « « ساعة واحدة
« ثمانية أرطال « « « « « ساعتين وربعاً
« تسعة أرطال « « « « « ساعتين ونصف

أتستطيع من هذا أن تستخرج قاعدة بها يمكنك أن تستنتج من وزن قطعة لحم مقدار الزمن اللازم لشوائها ؟

لمن ١٤ سنة : (٤٥) إذا كان عند قوم (ا) جيش أكبر من جيش قوم (ب)، ينبغى لنا فى المبدأ إما أن نقاتل (ب) وإما أن نهاجم قوم (ج) من البحر.

إذا كان جيش (ا) أصغر ينبغى أن نهاجمهم أولا.

إذا كان عند (ج) بحرية أكبر من بحريتنا ينبغى أن نقاتل اما (ب) واما (ا) لكن ليس (ج)

فيما يلى نجد إحصاء لعدد الجيوش ومراكب البحريات :

	رجال	مراكب
ا	٧٠٠٠٠٠٠	٣٠٠
ب	٥٠٠٠٠٠٠	٤٠٠
ج	٤٠٠٠٠٠٠	٥٠٠
نحن	٦٠٠٠٠٠٠	٢٠٠

بأى قوم ينبغى أن نبدأ فى الهجوم ؟

وصل « برت » من بحوثه إلى نتائج طريفة مهمة : منها أن هناك تلازما كبيراً — مبنياً على براهين رياضية — بين الذكاء العام وبين المقدرة على التعليل الصحيح ، وأن الفرق بين صغار البنين والبنات فى هذه المقدرة ضئيل ، حتى يصلوا سن السابعة . وإذ ذاك يظهر البنات بمظهر الرجحان على البنين ، لسرعة تقدمهن عليهم فى القراءة والكتابة ، ثم تنعكس الآية بين الثامنة والحادية عشرة . وفى الثانية عشرة يرجح البنات ثانية ، ثم يعود الأمر إلى نصابه حوالى الخامسة عشرة ، ويطرد منذ ذلك رجحان البنين على البنات . إلا أن هناك نواحى تميز كلا من الجنسين : فالبنات يفقن الأولاد مثلا فى الصبر على التحليل وفى النظر إلى التفصيلات . وهن أسرع فى الوثب إلى النتائج وتكوين الفروض . أما الأولاد فيفوقونهن فى صحة الحكم ودقة النظر ، والتدرج فى الاستنتاج . ووضع الألفاظ

على قدر النتائج. والسلامة من كثير من الأخطاء المنطقية ومن التأثر بالإيحاء.

وأثبت «برت» أن مما يسبب الفرق بين الأشخاص فى القدرة على التعليل نسبة الثقافة فى الأسرة، ودرجة التعليم العام فى البيئة التى يعيش فيها الطفل، ومقدار مايعطاه الناشىء من حرية واعتماد على النفس. أما التعليل ذاته باعتباره أداة منطقية، فلا فرق فيه بين الصغير والكبير، إلا فى درجه تعقد الموضوع، وتفرع قضاياه، واتساع دائرة الانتباه عند الكبير، ونمو ذاكرته. وظاهر أن هذه الفروق ليست منطقية: فقدوجد «برت» أن الطفل فى سن السابعة يستطيع أن يكشف الخطأ المنطقى الواضح ويتحاشاه فى استنباطه وبراهينه. أما الخطأ المنطقى الغامض أو الخفى أو الدقيق فانه يصعب حتى على من فى الرابعة عشرة أن يتنبه إليه.

وقد يكون من الطريف هنا أن نحدثك عن طريقة ممتعة استعملتها «هازلت» فى دراسة الاستثناء والتعميم عند الطفل لترى كيف يتفنن الباحثون والباحثات فى دراسة الأطفال. وكيف يرجعون فى طرق تعليمهم ومواد دراستهم إلى الطفل نفسه. تناول بحث هذه العالمة ثمانية وثمانين من أطفال لندن، تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسابعة. فأعدت لهم بيضة كبيرة زرقاء اللون، من داخلها بيضات مختلفات اللون والحجم (على مثال حلة الحاوى). واستدعت إليها كل طفل على انفراد فأفرغت أمامه هذه البيضات وطلبت إليه أن يعيدها كما كانت ويضعها فى مكانها إلا الخضراء (مستثنياً الخضراء). وكانت النتيجة إن كثيراً من صغار الأطفال لم يفهموا الطلب ولم ينفذوه. فأعادت الكرة مستعملة «ضعها كما كانت لكن ليس (لكن مش) الخضراء». وفى هذه نجح كثير ممن لم ينجحوا فى التجربة السابقة. وفى تجربة ثالثة استعملت أوراق لعب (كتشينة) مختلفة الحجم واللون وطلبت إلى كل طفل أن يفرزها ويسمى كل كبيرة سوداء منها بالحرف «ك». فوجدت أن معظم الكبار منهم أمكنهم أن يفهموا الطلب وأن يقولوا «كل الأوراق السوداء ماعدا الصغيرة منها ك». وقد استنتجت «هازلت» من هذه التجارب أن المسألة ليست فهم الاستثناء فحسب. ولكن

إدراك هذه العلاقة مصحوباً بالقدرة على استعمال الألفاظ الدالة عليها ، وأن هذا لا يوحى إلى الطفل دفعة واحدة عند سن خاصة بل يترقى بترقى تجاربه ومعلوماته .

وقد استعملت طرقاً مثل هذه لدراسة التعميم فعرضت على الأطفال أشياء حسية بسيطة وطلبت إليهم أن يضعوا المتشابهات على حدة . وكانت النتيجة التى وصلت إليها أن إدراك الشبه فى الموضوعات المختلفة ترق فى عقلية الطفل لا ينتظر وجوده فى شكل واضح قبل سن الثالثة إلا أن مبادئه كمبادىء الاستثناء موجودة عنده تنمو بنموه وتختلف باختلاف سعة مداركه ، فالطفل الصغير يرى الشبه العام المجمل ويفهمه ، أما الطفل الكبير فان اتساع مداركه يمكنه فوق هذا من إدراك الشبه الخاص فى دوائر ضيقة . وهذا لا يوافق ماذهب إليه بياجيه من تقسيم النمو إلى مراحل زمنية لكل منها عدته ولغته ومنطقه الخاص .

أما وقد ذكرنا أمثلة لبحوث العلماء على نمو الملكات النحوية والمنطقية عند الأطفال فلنَدل بمثال على دراساتهم لحاسة الذوق الأدبى عند الطفل .

كان المعتقد عند العلماء الأوربيين إلى عهد قريب أن الأطفال يفضلون الشعر المقفى الذى يلتزم وزنا خاصا وقافية واحدة على الشعر المرسل الذى تنوعت أوزان شطراته ولم تتقيد أواخرها بقافية واحدة . وكانوا يقولون إن اللحن الخاص والقافية من أنسب المغذيات الذوقية لطبيعة الطفل ، وأن القصائد التى تختار لمطالعات صغار الأطفال ومحفوظاتهم يجب أن تمتاز بكثرة الموسيقى وقلة المعنى ويجب أن تتضمن وصف حادث رائع أو حكاية مؤثرة .

غير أن بعض العلماء الحديثين ابتدءوا يشكون فى صحة بعض هذه الآراء خصوصا بعد أن لاحظوا أن الشعر الذى يهتف به صغار الأطفال من تلقاء أنفسهم لا يتقيد ببحر واحد ولا قافية واحدة ، وإنما يأخذ شكل أنشودة أو أغنية صغيرة تعاد فيها الكلمات مرارا ، وأن التزام القافية الواحدة مظهر من مظاهر عقلية الكبار لاعقلية الأطفال ، وأنه يسد الطريق على التعبير الحر ويعوق

تسلسل الفكر . وأن الأطفال ينبغى أن يعطوا شعرا مثل شعرهم غير مقفى ولا مقيد بوزن واحد

ظاهر أن هذين الرأيين متعارضان ، وأن القول الفصل بينهما للتجربة ، وهذا ما قامت به إحدى (١) الباحثات حديثاً يعينها بعض صواحباتها ، وكان برنامج تجربتها كما يلى :

١) اختارت أنواعا من الشعر المقفى والمرسل، التى يحبها عادة صغار التلاميذ والتى كانت جديدة على أسماع الأطفال الذين أجريت عليهم التجربة

٢) أزالت الفرق بين محتويات النوعين ، ففى كل زوج اختارته كان الشكلان مختلفين والمعنى واحدا ، وذلك بأن انتقت قصيدة من أحد النوعين وحللت محتوياتها ثم نظمتها من جديد فى شعر من النوع الآخر — وعرضت كل زوج من القصائد على ثلاث قضاة حتى تم الاتفاق على أن محتوى القصيدتين تام التشابه .

٣) عرضت النوعين بالتناوب على ثلاث مجموعات من الأطفال ، تجد فيما يلى جدولا بعددهم ومتوسط ذكائهم وأعمارهم

عدد	متوسط نسبة الذكاء	متوسط العمر شهر	سنة
٥٤	١٣٦	٥	٣
٤٨	١١٠	٥	٥
٤٦	١١٢	٨	٦

وكانت الطريقة التى اتبعتها أن راقبت هى وصواحباتها حركات الأطفال عند سماعهم كلا من النوعين وما يبدو على وجوههم من إقبال أو إعراض ، وما يرتسم على ملامحهم من تبسم أو تقطيب ، وما يجيئون به من الحركات أو يفوهون به من الألفاظ الدالة على الرغبة أو النفور . ووضعت بالاشتراك مع مساعداتها درجات لكل من هذه المظاهر سالبها وموجبها . وأضافت إلى كل

---

(١) Baruch, D. (J. Ed. Psych. Nov. 1936)

ذلك أسئلة أعطتها للكبار من الأطفال وطلبت إليهم أن يجيبوا عليها . وكانت هذه الأسئلة كما يلى

١) أى القصيدتين أحببتَ أكثر ؟

٢) « « تُفضل أن تسمع مرة ثانية ؟

٣) « « « أن تأخذ معك إلى والدتك بالمنزل ؟

وقد كانت نتيجة التجربة أن كِلاً النوعين يحبه الاطفال إلا أن درجة تفضيلهم الواحد على الآخر اختلفت باختلاف أعمارهم

فان ٥٦ ٪ من تأثرات المجموعة الاولى دلت على تفضيلهم الشعر المرسل

و ٦١ ٪ « « « الثانية « « « « «

و ٤٦ ٪ « « « الثالثة « « « « «

هذه النتيجة بالطبع ينبغى أن تؤخذ بتحفظ ، ذلك بانه ليس من السهل ضمان نظم المعنى نفسه فى قصيدتين مختلفتين ، ولان العدد الذى أجريت عليه التجربة ليس من الكثرة بحيث يسوغ الحكم على الاطفال عامة ، ولان المحتمل أن تخطىء الملاحظة من جانب القائمين بالبحث . على أن هناك سببا آخر يحملنا على التريث فى قبول هذه النتيجة ، حتى نقوم بهذه التجربة أو بمثلها على أطفالنا المصريين ونبنى نتائجنا على تفضيلهم أحد النوعين أو الآخر فى الشعر العربى .

مراجع الفصل الثالث

Baruch. D. Art. J. Edu. Psy. November. 1936

Buhler. C, From Birth to Maturation-1929.

Burt. C. The Development of Reasoning in School Children Art. Journal Experimental Pedagogy 1919

Edgell. B. Art. Jour. philr. Stndies. vol. II

Hazlitt. V. The Psychology of Infancy.

Isaac. S. Art. Mind 1929

Macarthy. D. Lauguage Development Art. in Aandbook

Piaget. J. Children's philosophy Art in Hanbook

الفصل الرابع

الترقى العقلى عند الأطفال

الباب الاول

بحث سوزان ايزاكس

كان من حظى فى ثلاث السنوات الأخيرة من دراستى فى لندن ان كانت مرشدتى فى البحث الدكتوره «سوزان ايزاكس» الاستاذة بالجامعة ورئيسة قسم نمو الاطفال بمعهد التربية بها ، وكان لى بجانب ذلك شرف سماعها فى معاهد ومؤتمرات عدة كمعهد علم النفس الطبى ومؤتمر التربية الدولى الذى انعقد فى (تشلتنهام) سنة ١٩٣٦ ، ومؤتمر المجمع العلمى البريطانى فى (بلاكبول) فى السنة نفسها ، فخبرت عن كثب دراستها فى نمو الاطفال ، ومذهبها فى تربيتهم ، وودت لو دعيت هذه الباحثة وأمثالها ومثيلاتها ليحاضروا عن مذاهبهم فى وليتصل بهم المدرسات والمدرسون المصريون فيقتطفوا من ثمرات بحوثهم ما يرونه صالحا للبيئة المصرية الناهضة .

لهذه الباحثة شهرة عالمية اكتسبتها مما أخرجت من كتب ، ونشرت من رسالات عن نفسية الطفل . فقد بدأت دراساتها متأثرة بمذهب (فرويد) فى التحليل النفسى ثم تشعب بها البحث فكونت طريقتها الخاصة فى التربية وافتتحت مدرسة (مولتنج هاوس) لصغار الاطفال فى (كمبردج) طبعتهم فيها بطابع الحرية الرشيدة ، وقاسمتهم لعبهم وضحكهم وغناءهم ورقصهم ، وعاشت معهم كواحد منهم ، ترقب نموهم خصوصا فى ناحيته العقلية وناحيته الوجدانية وقد نشرت

أخيراً مجلدين (١) ضمنتهما دراساتها فى هاتين الناحيتين وسجلاتها التى دونتها فى خلال أربع سنين.

نسل معظم أطفال المدرسة من أسر راقية . وبلغ أقصى عددهم عشرين ربعهم بنات والباقون من البنين. وتراوحت أعمارهم بين ٧ ؛ ٢ و ٦ ؛ ٨ (٢) ونسبة ذكائهم بين ١١٤ ، ١١٦ وكان حوالى الثلث منهم يبيت فى المدرسة .

احتوت المدرسة — جانب أربع حجرات صغيرة - على بهو كبير ينفذ إلى حديقة جميلة ، وزودت بكل وسائل الألعاب من جرى وقفز وتسلق أشجار، وبوسائل العمل من فلاحة وزرع وتربية حيوان ، وبمعدات الموسيقى والنظافة والطبخ وما إليه ، كذلك زودت المدرسة بأدوات « منتسورى » وبالمواد التى يحتاج إليها الأطفال فى نشاطهم اليومى كالرمل والماء والورق « والبلاستسين» الملون ، وفراجين الرسم والنسيج الخشن والخرز وأدوات النجارة والمصورات الجغرافية والحاكى السهل النقل والأسطوانات الموسيقية ، وبعض الحيوان المستأنس

وكان الغرض الذى رمت إليه المدَرسة أن تنبه فى الأطفال - لا أن تعلمهم- روح البحث ، وأن توفر لهم الوسائل التى تتسع بها تجاربهم وتنمو بها عقولهم. وبُنى ذلك الغرض على ما وصلت إليه (أيزاكس) فى تجاربها العملية من أن النجباء من صغار الاطفال مولعون بالبحث فى كل شىء تقع عليه أنظارهم فى المنزل أو الشارع من بناء أو مصدر ماء أو نور أو مسرة ، وأنهم يجدون اللذة كاملة فى النظر الى الاشياء وكشف خباياها - وقد كان تجاهل هذه الظاهرة سبباً من أسباب النقص فى التربية فى القرن الماضى ، وفى عجز المدارس عن القيام بمهمتها الحقة حتى قام (جون ديوى) فى أمريكا ، فنبه الناس الى هذا النقص

---

(١) "Isaacs S. Intellectual Growth of young Children"

(٢) جرينا فى جزء اى كتاب على سنن بعض العلماء فى الدلالة على السن هكذا (أيام + شهور ؛ سنين) فاذا قلنا مثلا عمر طفل ما ٧ ؛ ٢ كان معنى ذلك ان سنه سنتان وسبعة اشهر

وطريقة تلافيه ثم جاءت « منتسوررى » فبينت أن الطفل كائن إنسانى مستعدأن يفقه التجارب الانسانية ويتعرفها إذا عرضت عليه فى شكل تدريجى مناسب لطاقته . وترى (أيزاكس) أن وظيفة المدرسة أن تعين الطفل على تفهم دنياه والتكيف بالشكل المناسب لها ، وأن تكون له بمثابة الحرم الآمن الشفاف يكنه ويقرب إليه الدنيا الخارجية لا يحجبها عنه ، وأن تكون له وساطة ينفذ منها إلى معرفة الحياة الحاضرة وما تضمنت من أشخاص وأشياء

ولم تكن الحرية فى (المولتنج هاوس) مطلقة أو مغالى فيها فقد كان بالمدرسة بعض القيود الضرورية كالمواعيد الخاصة للاكل ومنع الأطفال من الاضرار بأنفسهم ، وكأخذ العدد والآلات من بعضهم إذا حاولوا بها إيذاء الآخرين ، وكمطالبتهم بوضع الأشياء فى أمكنتها بعد الفراغ من استعمالها وبتنظيف أدوات طعامهم ، ومنع القوى من الاعتداء على الضعيف ، والتأثير غير المباشر فى توجيه الأطفال إلى حسن الأدب ولين الجانب والتعاون فيما يعملون

لم تتخذ (ايزاكس) جدول دروس ولا نظاماً محدوداً ، وحرصت أن تقل الأوامر والنواهى والنصائح فى معاملة المرشدات للاطفال ، وأن يكون القليل المستعمل منها مفهوما لهم ، وأن ينبهوا قبل البدء فى عمل أو الفراغ منه إلى قرب الميعاد ، وأن تعطى لهم الفرصة ليروا بأعينهم نتائج أعمالهم إن خيراً فخير وإن شراً فشر . وأن يتركوا أحراراً يتنقلون من حجرة إلى أخرى (إلا الكبار منهم فقد كان عليهم أن يقضوا ثلثى وقتهم فى حجراتهم الخاصة يشتغلون بما يناسب قواهم ، ويتركون الحديقة حمى مباحا لاخوتهم الصغار) ، وأن تجىء الكتابة والقراءة عرضاً فى ألعابهم ونشاطهم اليومى كلما دعت إليهما الضرورة ، وأن يشجعوا على الخروج من المدرسة لشراء ما يحتاجون إليه من الأشياء فى المدينة

بعد ان دونت (أيزاكس) كل ما شاهدته هى ومعيناتها عن حياة الأطفال عكفت على هذه الملاحظات المسجلة تبحث فيها ، وتستنبط منها ظواهر النمو العقلى

عند الطفل فهداها التحليل إلى تقسيم نشاط الأطفال من هذه الناحية إلى ثلاثة أبواب .

ا ــ الاول استخدام المعلومات السابقة فى أحوال ومعضلات جديدة ، ويدخل تحته أنواع :

١ ـ الاستعمال النظرى كقول الطفل لآخر (بعدان استعمل مقياس الحرارة) « إن مقياس الحرارة يعلو عند ما نضعه فى الماء الساخن ، ويهبط عندما نضعه فى الماء البارد »

٢ ـ الافتراض التصورى ، كقول طفل بعد ان سمع أن زائراً من أستراليا استغرقت رحلته أسابيع على الباخرة (إذن لابد أن تكون هناك أسرة نوم على الباخرة)

٣ ــ الموازنة والتشبيه ، كقول طفل عند ما رأى فقاقيع الماء تنبعث من أسفل حلة ماء على النار (إنها لترقص كرذاذ المطر على الارض) .

٤ ــ الانتفاع العملى بالمعلومات السابقة ، وذلك يتجلى كثيراً فى لعب الاطفال ومختلف نواحى نشاطهم .

ب ــ والباب الثانى زيادة المعرفة عن طريق التجربة أو الملاحظة أو الاستنتاج .

ج ــ والثالث التبادل الاجتماعى للمعرفة عن طريق الأسئلة والتعليلات والمناقشة وتصحيح الخطأ .

هذا التقسيم تقريبى فقط لأن أعمال الطفل أكثر تعقداً من أن تحصر تحت طوائف محدودة ، ولأن حياته العقلية دائبة الحركة والتغير والاتساع . وقد أثبتت الملاحظة والتجربة أن الأطفال يعنون كثيراً بتفهم الأشياء والآلات وكيفية حركاتها ، وأنهم لاتغلب عليهم المناجاة النفسية أو الجمعية ــ كما يزعم بياجيه ــ وأنهم حتى الصغار منهم يستطيعون التعليل واستخدام المنطق فى دائرة تجاربهم (وتروى « أيزاكس » فى هذا الباب طرائف نقتطف منها مايلى:

وجدت أيزاكس مرة طفلين يعتدى أحدهما على الآخر بالعصا فأخذتها منه فقال الآخر ـ وسنه ٥ ؛ ٣ ـ « ولـكنه سيضربنى بيده » . كأنما ينبهها إلى أن الواجب إبعاد المعتدى نفسه لا إبعاد عصاه . وحدث مرة أن طفلين كانا يلعبان ويبنيان سكة حديد فقرر أحدهما « أن سكة الحديد هذه ليس لها عربات نوم » فبادره الآخر . سن ١١ ؛ ٣ — بقوله « أهـذا بلد مختلف » ؟ وقال أحد الأطفال مرة — سن ٩ ؛ ٣ — « إن العيش قد دُهن بزُبد فلا نستطيع تناوله بدونها إلا إذا كشطناها بسكين ، وإذا أردناه من غير زبد ولم نشأ أن نكشطها بسكين كان علينا أن نأكله بزبد . أليس كذلك ؟) .

هذا وتظن « أيزاكس » أن بياجيه لم يتنبه إلى العلاقة بين الفـكر والخيال عند الأطفال . فقد أثبت علماء التحليل النفسى أن صغار الأطفال يشغلون كثيرا بتمثيل رغباتهم وخيالاتهم وأنهم إذا تركوا وشأنهم صرفوا معظم وقتهم فى الاستمتاع بالحركات الجسمية والعضلية وضبطها وتصريفها ، وفى تفهم مايحيط بهم من حيوان ونبات وجماد ، وفى اللعب الخيالى الذى يختلف على حسب اختلاف الجنس والسن والتجربة والوسائل الميسورة . والذى ينتهزه الأطفال فرصة يصورون فيها لذاتهم ومخاوفهم : فالقاطرات والعربات والنار والنور والماء والطين والحيوان كل أولئك له معنى رمزى فى مخيلة الأطفال وأوهامهم ، وما تهويلهم فى اللعب ، وتصويرهم المبالغ فيه للقصص والرسوم إلا تمثيل لمـا يجول بخاطرهم وتخفيف للقلق المـكنون فى نفوسهم ، وتنمية لذواتهم . واللعب الخيالى إذن قنطرة يعبر عليها الأطفال من دنيا الخيال إلى دنيا الحقيقة ، وقد أدرك المربون الحديثون قيمته فحضوا على الاكثار منه فى المدارس وعلى استعماله فى علاج الأمراض النفسانية عند الأطفال . وهناك علاقة كبيرة بين هذا اللعب الخيالى وبين نمو المعرفة عن طريق الفرض والاستنتاج ، فقد يتدخل النوعان فى نشاط الأطفال ، إلا أن الطفل بعد سن الثالثة لا يلبث أن يميز الخيال من الحقيقة ، وأن يدرك الفرق بين تخيل تحصيل الرغبة وبين تحققها الفعلى .

لهذا كان من الخطأ أن ننسب للطفل فى أى مرحلة من مراحل نموّه أنه ـ كالإنسان الأول ـ يعتقد بحيوية الأشياء أو السحر ، فان مخايل هذه الظواهر فيه لاتصل قط إلى مرحلة الاعتقاد وإنما هى لعب أو جهالة بريئة يعينه على التدرج فى الخلاص منها نمو ذكائه واتساع تجاربه ، واحتكاكه اليومى بالأشياء والاشخاص .

أفردت « أيزاكس » فصلا خاصاً بشغف الاطفال بالحيوان أوردت فيه من ملاحظاتهم وأعمالهم في هذا الباب الشيء الكثير وذكرت أن لهذا الشغف أسبابا كثيرة منها رغبة الطفل فى استطلاع ماخفى من أعضاء الحيوان وتفهم أسرار هضمه وتناسله ، ومنها مايقع تحت نظره وسمعه كل يوم من قسوة الكبار أو رفقهم بالحيوان كذبحه وأكله وقتل الوحشىّ منه ، وإبادة الحشرات والديدان الضارة ، والصيد والقنص ، ولبس فراء الحيوان الميت ، واقتناء الماشية ومداعبة القطط والكلاب والطير ، ونظم الشعر فى حسن ريش الطاووس أو جمال عيون الغزلان أو رقة أهازيج العندليب .

ويعنى الأطفال كذلك بالنبات لما يجذبهم من نضرة ألوانه أو عبيق أزهاره ولما يجدون فيه من وسائل لاهداء الهدايا أو تزيين المنازل ، وقد يغريهم النمو فى مظاهره من تطاول الساق عن منبته ، أو تفتح الكم عن وردته أو انبثاق الغلاف عن حبوبه ، فيحاولون القرب من النبات والكشف عن أسراره والاستمتاع بالحفر والسقى والتشذيب . إلا أن عنايتهم بالحيوان أكثر لما فيه من حركة وحياة ، ولاستجابته دعاء الانسان أحيانا ، وظهوره بمظهر الصداقة أو الكراهة ، ولسهولة ملاحظته فى أكله وشربه وتنفسه ونومه ، ولشبهه بالانسان فى ولادته ثم نموه ثم موته .

واستقصتْ « أيزاكس » نواحى النشاط فى الأطفال فوجدتها تنحصر على التقريب فيما يلى :

١ — تدريب أعضاء الجسم والجرى والقفز ونطّ الحبل وتقليد العربة أو القطار وتسلق الجدران .

٢ ـ الحركات المتسقة والغناء وتتبع أصوات الموسيقى
٣ ـ التعابير التمثيلية وسماع الحكايات والأناشيد
٤ ـ اللعب التخيلي من فتح متجر أو بناء سفينة أو صنع طيارة ، أو التظاهر بالاشراف على دُمىً وعرائس طفلية
٥ ـ الأشغال اليدوية وبناء معبد أو مدرسة نموذجية ، وصنع الفناجين وأطباقها ، ونظم العقود
٦ ـ القراءة والكتابة وإرسال الخطابات من بعضهم لبعض .
٧ ـ العدّ والهندسة واختراع الألعاب التى تحتويهما .
٨ ـ المسئوليات العملية من لبس الملابس وخلعها والنظافة وتهيء الشاى واختيار أصناف الطعام
٩ ـ الفلاحة ورعاية الحيوان
١٠ ـ الاهتمام بما يقع كل يوم وإجراء التجارب عليه كملاحظة تركيب « البيانو » والنظر فى المرآة وذوب الثلج وانكسار شكل العصا إذا أغمست فى الماء ، ومراقبة إصلاح أسلاك النور وأنابيب الماء
١١ ـ النزَه والرحلات

وناقشت « أيزاكس » الرأى القائل بأهمية عامل الاستواء (النضوج الجسمى والعقلى) فى حياة الطفل فذكرت أن هذا العامل إنما يظهر أثره خاصة فى نمو الذكاء وأن بجانبه عوامل أخرى مهمة كالتجربة واهتمام الطفل بما حوله

الباب الثانى

النمو اللغوى والعمر العقلى

تفنن العلم الحديث فى ضروب البحث الذى أجراه على الأطفال من مختلف الجنسيات لتعرف كيف تنمو عقولهم وتنضج مداركهم وأداه هذا البحث إلى تقدير عمر عقلى (ع . ع) للأطفال بجانب عمرهم الزمنى (ع . ز) فقد يتفق طفلان فى ع. ز ولكن خمس سنوات على حين أن ع . ع لأحدهما سبع وللاخر ثلاث سنوات .

وقد كان النمو اللغوى ولا يزال من الأساسيات فى تقدير ع . ع ، لهذا رأينا أن نطرقه هنا ، لنصل سلسلة بحثنا فى الأصول النفسية للغة ، ولننير السبيل لاخواننا المشرفين على تعليم اللغة فى المدارس الأولية والابتدائية ، حتى يعرفوا المستوى الذى يتطلبوه فى تلاميذهم ، قياساً على التلاميذ الأوربيين والأمريكيين (١)

افرض أن لك ابناً سنه ثلاث سنوات وأن تربيته المنزلية والمدرسية سائرة سيرها الطبعى المنشود . وأن نموه العقلى يتقدم بنسبة نموه الزمنى فأى مستوى لغوى تنتظر أن تجده فيه ؟

مثل هذا الطفل عادة يحسن القدرة على :

(١) فهم بعض الألفاظ البسيطة كأن يشير إلى أنفه وفمه وشعره وعينيه إذا طلب اليه ذلك .

(٢) وربط المسميات البسيطة بأسمائها كأن يعرف أن هذا مليم أو مفتاح أو ساعة .

(٣) وتمييز الأشياء البسيطة فى صورة تعرض عليه ، وذكر أسماء بعض منها

(٤) وإعادة بعض الكلمات ذات المقاطع البسيطة التى يسمعها ، مثل :

عندى كلب صغير

---

(١) راجع "The Measurement of Intelligence by L. Terman

(٥) ومعرفة جنسه (ولدا كان أم بنتاً) واسم أسرته .

سن ٤ سنوات هب التجربة نجحت ، وأن ابنك مصطفى أعجب بهذه اللعبة الجديدة لعبة السؤال والجواب ، فليس عليك من حرج إذن أن تعيد التجربة فى سنواته المقبلة ، وأن ترقب نموه اللغوى كما يرقب البستانى نمو الوردة الناضرة . فمصطفى فى سنته الرابعة يفهم دلالة بعض الجمل على أحوال مختلفة ، ويعرف كيف يتصرف تجاه هذه الأحوال فاذا قلت له مثلا :

ما الذى ينبغى أن تعمله إذا شعرت بالنوم ؟

ما الذى « « « « بالجوع ؟ كان عليه أن يجيبك إجابة مناسبة .

سن ٥ سنوات ومصطفى فى سن الخامسة يجب أن يرينا معرفته بأسماء الالوان الأربعة الأولية : الاحمر ، والاصفر ، والازرق ، والاخضر عند ما نعرض هذه الالوان عليه .

وأن يعطينا تعريف بعض الأشياء البسيطة ، بأن يذكر شيئا عن استعمالها أو المادة التى تصنع منها الاشياء . فاذا سألناه ما الكرسى ؟ ما السكين ؟ وأجاب لنجلس عليه . لنقطع بها كان ذلك كافيا .

وأن يفهم بعض الاوامر البسيطة ، ويعيها فى ذاكرته مدة كافية للقيام بتنفيذها كأن نعطيه مفتاحا ونطلب اليه أن يضعه على الكرسى ثم يقفل الباب ويحضر صندوق (الشكولاته)

سن ٦ سنوات وينتظر منه فى السادسة قدرته على تمييز اليمين من الشمال ، بعد أن نمت من قبل قدرته على معرفة فوق وتحت ، أعلى وأسفل أمام ووراء ، وأن يجيب على أسئلة تتطلب إعمال الفكر أكثر مما ذكرنا فى السنة الرابعة كأن تسأله :

(١) ماذا تعمل إذا كان اليوم مطيرا وأنت ذاهب إلى المدرسة؟
(٢) « « « اشتعلت النار فى منزلكم؟
(٣) « « « قصدت الذهاب إلى مكان وفاتك القطار ؟

وأن يعد الارقام من ١ إلى ١٣

وأن يميز بعض قطع النقود المألوفة كالمليم ونصفه والقرش وخمسة المليمات

وأن يستطيع إعادة ١٦ — ١٨ مقطعا يسمعه ، كأن تطلب إليه أن يعيد بعدك

(١) نحن نقضى وقتا سعيدا ، رأينا طيرا صغيرا فى القفص .
(٢) كامل قضى إجازة جميلة وذهب كل يوم لصيد السمك .
(٣) سنقوم بنزهة طويلة . من فضلك اعطنى طربوشى الجديد

سن ٧ سنوت : إذا نما الطفل نموا طبيعيا ، لم يبلغ السابعة حتى يستطيع أن يعد اصابع يديه ، وأن يصف الصور (التى اعطيناه إياها فى سن الثالثة) لا ان يكتفى بذكرها او الاشـــارة إليها ، فان الوصف يتطلب نموا عقليا ارقى مما يتطلبه مجرد العد ، وان يعتمد على ذاكرته فى إعطاء الفرق بين الشيئين البسيطين :

كالذبابة والفراشة
والحجر والبيضة
والخشب والزجاج

وان يسمى ايام الاسوع

سن ٨ سنوات أن يعد إلى الوراء من ٢٠ إلى ١

وأن يجيب صحيحا عن مثل الأسئلة التالية :

(١) ما الذى ينبغى أن تعمل إذا كسرت شيئا من ملك شخص آخر ؟
(٢) ماذا تعمل إذا لاحظت فى طريقك إلى المدرسة أنك على خطر التأخر ؟

(٣) ماذا تعمل إذا أصابتك خبطة غير مقصودة من رفيقك في اللعب وأن يذكر وجه الشبه بين شيئين معروفين

كالخشب والفحم
والتفاحة والبرقوقة
والحديد والفضة
والسفينة والسيارة

(وهذا من أنفع الاختبارات فى تمييز البله من الأطفال)

وأن يعطى تعاريف الأشياء لا بذكر منافعها فحسب كأن تسأله أن يعرف البالون والكرة والجندى

وأن يعطى معانى عشرين من قائمة الكلمات (التى تضم مائة كلمة وتمثل ١٨٠٠٠ كلمة يحتوى عليها القاموس الدارج) ومعنى هذا أن قاموسه ينبغى أن يكون على وجه التقريب ٢٠ × ١٨٠ أى ٣٦٠٠ كلمة

وفيما يلى جدول بعدد الكلمات وبالمعجم الذى وجد بالتجربة أن كلا من ٦٠ أو ٦٥ ٪ من الأفراد فى مراحل العمر يصل إليه

	عدد الكلمات (من قائمة (١) ذات مائة كلمة	قاموس
٨ سنوات	٢٠	٣٦٠٠
١٠ سنوات	٣٠	٥٤٠٠
١٢ سنة	٤٠	٧٢٠٠
١٤ سنة	٥٠	٩٠٠٠
الكبير العادى	٦٥	١١٧٠٠
الكبير الفائق	٧٥	١٣٥٠٠

(١) كانت الطريقة التى اتبعت فى اختيار القائمة ان جىء بمعجم يتضمن حوالى ١٨٠٠٠ كلمة من اكثر الكلمات شيوعا فى اللغة ثم اختير منه الكلمة الأخيرة من

وقد دلت التجربة على أن التعاريف التى تكتفى بذكر استعمال الشىء والتعاريف ، الغامضة أو غير الدقيقة أو المبنية على الحدث والتخمين ، إنما تصدر عن عقلية متأخرة غير ناضجة

سن ٩ سنوات ينبغى أن يعرف تقسيم السنة إلى شهور وأيام ، وأن يعرف اسم اليوم والشهر والسنة الحاضرة وأجزاء النقود المعروفة ، وما يكون له أو عليه فى عمليات البيع والشراء

وكيف يستعمل ثلاث كلمات فى جملة واحدة

م .(١) (١) ولد — كرة — نهر

(٢) عمل — نقود — رجال

(٤) صحراء — أنهار — بحيرات

وكيف يجىء بكلمة توافق أخرى فى السجع (بعد شرح معنى السجع له)

م . يمامة — حمامة

يوم — ؟

محطة — ؟

سن ١٠ — ١١ سنة من شأنه أن يدرك تناقض الكلام وأخطاءه فاذا قلت له مثلا « رجال الشرطة عثروا بالأمس على جثة فتاة مقطعة ثمانى عشرة قطعة وهم يعتقدون أنها قتلت نفسها » أو « وقع بالأمس حادث تصادم لم يكن جسيما فقد قتل فيه ٤٨ من الناس فقط » وسألته أن يبين مافى هذا الكلام من خطأ جاءك بالاجابة الصحيحة .

وأن يحسن قراءة قطعة صغيرة (أربعة أو خمسة أسطر)

كل عمود سادس ، وافترض أن مائة الكلمة المختارة تمثل المعجم كله على وجه التقريب وبنى هذا الفرض على قوانين الاحتمال المعروفة عند الرياضيين

(١) م . اختصار « مثلا »

تحتوى حوالى ٢٠ تصوراً فى مدة لا تزيد على نصف دقيقة وان يعيد من الذاكرة حوالى ثلث هذه التصورات على الأقل وأن يحسن الاجابة عن مثل الأسئلة الآتية .

(١) ما الذى ينبغى أن تقوله إذا سألك أحد الناس رأيك فى شخص لا تعرفه جيداً ؟

(٢) ما الذى ينبغى أن تعمله قبل شروعك فى عمل مهم ؟

(٣) لماذا ينبغى أن تحكم على شخص بأفعاله أكثر من أقواله

وأن يستطيع ذكر ستين كلمة على الأقل فى ثلاث دقائق (يختلف الأطفال فى هذا كثيراً فالنجباء منهم ينتفعون بالربط فى كلماتهم، فيذكرون الشىء وأجزاءه وجنسه العام و والأشياء التى تصحبه عادة ويكثر عندهم ورود الكلمات المعنوية . أما الأغبياء فيقفزون من كلمة إلى أخرى ، دون ملاحظة ارتباط من عموم أوخصوص أو سببية أو ضدية أوما إليها .)

سن ١٢ — ١٣ سنة من شأنه أن يحسن تعريف بعض الكلمات ذات الدلالات المعنوية ، كالشفقة والانتقام والاحسان والغيرة والعدالة ، فقد دل الاحصاء على أن الأطفال قد يسمعون مثل هذه الكلمات ويفهمونها غير أنهم لا يحسنون تعريفها قبل سن الثانية عشرة ، إذ أن ذاك يتطلب نمو الملكات المنطقية الراقية عندهم كالموازنة والتجريد والتعميم . وإنك لتدهش من مبلغ انحطاط الأغبياء عن النجباء فى إدراك هذه التصورات .

والطفل فى هذه السن ينبغى أن يحسن ترتيب جملة اختلطت كلماتها بما أدخل عليها من تقديم وتأخير

م . (١) إلى بدأنا الريف فى الباكر السير الصباح

(٢) يصحح رجوت أن ورقتى مدرس

وأن يدرك مغزى القصص والمواعظ التى يسمعها كأن تلقى عليه حكاية الثعلب الذى طلب الى الغراب أن يغنيه من أعلى

الشجرة ، أو حكاية أخرى من كتاب مثل « كليلة ودمنة » (هذا الاختبار مهم فى قياس إدراك الأطفال بواعث الناس ونواياهم فى أعمالهم ومقدار فهمهم أسرار العلاقات الاجتماعية بين الأشخاص).

وأن يدرك وجه الشبه بين ثلاثة أشياء :

م . (١) حية ـ غراب ـ عصفور .

(٢) كتاب ـ مدرس ـ جريدة .

(٣) صوف ـ قطن ـ جلد .

(٤) ورد ـ بطاطس ـ شجرة .

سن ١٤ سنة : ينبغى أن يدرك الفروق الأساسية بين شيئين عامين

م . ملك ورئيس جمهورية .

الكبير المتوسط : يدرك عادة الفروق بين حدود معنوية مختلفة :

م . (١) الكسل والبطالة .

(٢) الترقى والانقلاب .

(٣) الفاقة والشقاء .

(٥) الخلق والشهرة .

الكبير الفائق : يستطيع أن يعيد من الذاكرة معظم الأفكار المهمة مرتبة من قطعة واحدة على الأقل (بعد قراءة قطعتين عليه تحتوى كل منهما حوالى ثمانية أسطر) .

وبعد فلعلنا قد وفقنا فى هذا الفصل إلى إعطائك صورة واضحة من تدرج النمو اللغوى عند الطفل ونموذجا من مقياس محكم يستعمل الآن كثيراً فى قياس ذكاء الأطفال وقد اقتصرنا من هذا النموذج على الأسئلة التى لها مساس كبير باللغة

مراجع الفصل الرابع

Isaacs. S. " Intellectual Growth of Young Children

Trman L. the Measurement of Inteliglence.



الفصل الخامس

الذكاء والمقاييس العقلية

الباب الأول

الذكاء وتعاريفه *

وجه العلماء النفسانيون جل عنايتهم فى السنين الأخيرة إلى موضوع المقاييس العقلية لما له من قيمة نظرية وعملية : أما قيمته النظرية فهى الاهتداء إلى كشف سر الذكاء ، وهل هناك ذكاء عام ؛ وإذا كان فما طبيعته ، وما سبيل نموه ؟ وأما القيمة العملية لهذه المقاييس فهى الاستنارة بنتائجها فى التربية والعلاج النفسانى وإرشاد الناشىء إلى ما يناسبه فى مستقبل حياته ، من حرفة أو وظيفة.

درجنا ودرج الناس من قبلنا على اعتبار اختلاف الأشخاص فى المواهب والذكاء قضية مسلمة . فهذا الشخص فى نظرنا أذكى من ذاك ، وهذا الأخ أفطن من أخيه ، وهذه البنت أكثر نبوغا من جارتها ، ولو سألت بعض الناس ما الذى يعنيه بهذا التفضيل لأجابك أنه يعنى به تفاضل الناس فى بصرهم بالأشياء ، أو سرعة لقانتهم ، أو توقد قريحتهم ، أو حسن تعلمهم للجديد من الأمور أو اتعاظهم بالتجارب ، أو قدرتهم على حل المعضلات وهلم جرا ، ثم لو سألت المدرس رأيه فى فوارق الذكاء بين الأطفال أجابك أنها تتجلى فى

* وصل إلى - وهذا الكتاب تحت الطبع - كتاب قيم فى « قياس الذكاء » وهو يتضمن ثلاث محاضرات عامة القاها الأستاذ اسماعيل القبانى فى سنة ١٩٣٤ ، وقرر فيها نتائج بحوث هامة قام بها هو وبعض رجال معهد التربية فى قياس الذكاء عند تلاميذ المدارس المصرية .

المستوى الذى يصل إليه الطفل فى موضوعاته المدرسية وفى ترتيبه بين أقرانه فى حجرة الدراسة .

ومن هذا يظهر لك أن الشخص العادى والمدرس يتفقان فى أن هناك موهبة عامة قسمها الله بين خلقه ، وأن هذه الموهبة يتجلى أثرها فى معظم ما يقوم به الطفل أو الكبير من عمل وفى درجة نجاح كل منهما فى حياته . واعتبار الذكاء موهبة عامة هو الذى شغل جمهرة الباحثين من علماء النفس فى العصر الحديث وفرقهم مذاهب وطوائف إذ أنهم جميعا يسلمون أن الأفراد قد يتفاضلون فى بعض المواهب الخاصة كقوة الذاكرة وخصب الخيال وحدة السمع وبعد النظر . إلا أن نقطة البحث الجوهرية عندهم هى كون هذه الموهبة مقدرة عامة يسرى أثرها فى مختلف القوى العقلية وتصريفها للأمور ، وتطبع الطفل بطابع يميزه من أخيه فى المنزل أو جاره فى المدرسة .

ومن الخطوات التى اتخذت لحل هذه المعضلة أن اجتمع جمع من العلماء البريطانيين(١) ليقرروا العلاقة بين الذكاء والغريزة وهل الأول منفصل عن الثانى ألكل عمل ذكى أساسى غرزى ؟ أم كل عمل غرزى يوجهه الذكاء ؟ وقد انجلت بحوثهم عن تشعب فى التفكير واختلاف فى المنزع لم يتسن معه الوصول إلى نتيجة موحدة .

ثم اجتمع مشهورو العلماء الأمريكيين(٢) بعد ذلك بسنوات فقصروا بحوثهم على الذكاء والبحث فى طبيعته وتشعبت بهم كسابقيهم منعرجات البحث فانقسموا طوائف ومدارس وأسفرت بحوثهم عن مجموعة من الآراء لم يتسن التوفيق بينها إذ ذاك .

ثم اجتمع المؤتمر الدولى لعلم النفس(٣) بعد ذلك بقليل فى مدينة اكسفورد فتناول هذا الموضوع بالدراسة العميقة ، وأخذ أعضاؤه يدرسون الذكاء فى نواحيه

---

1 British Journal. of Psychology III. 1910

2 Journal. of Educational Psychology. 1921

3 International Congress of Psychology 1923

المختلفة حتى آل الأمر إلى بحث أنواع مختلفة من الذكاء لا إلى ذكاء واحد .

والقارىء لهذه البحوث أول مرة يظن أن كلا منها مدرسة قائمة بذاتها وأن بعضها يختلف كل الاختلاف عن بعض ، إلا أنه إذا أنعم فيها النظر أمكنه تقسيم أصحابها بل العلماء الحديثين كافة إلى ثلاث فرق:

أولاها — الذين يعتبرون الذكاء مقدرة واحدة مشتركة بين كل الخطى الذهنية .

والثانية — مَنْ يعتبرونه طائفة من مقدرتين أو ثلاث تختلف دجارتها فى العموم .

والثالثة — أولئك الذين لايعتبرونه ممثلا لشىء حقيقى واحد وإنما هو مجرد اصطلاح مريح نطلقه على متوسط المقدرات الخاصة التى أوتيها كل إنسان .

ا — فمن الطائفة الأولى « شترن » الذى يُعرف الذكاء بأنه « قدرة الشخص على التهيؤ العام للمعضلات الجديدة وظروف الحياة » ومنهم « سرل برت » العالم الانجليزى الذى قام ببحوث عدة فى اكسفورد وليفر بول ولندن أدته إلى القول بأن الذكاء ليس له علاقة كبيرة بالقوى العضلية والحسية البسيطة وإنما يرتبط الارتباط كله بالقوى الذهنية العالية من تفكير وتعليل وغيرها ، وإلى تعريف الذكاء بأنه « كفاية ذهنية عامة فطرية » (تولد مع الطفل) وإلى أن فى الأفراد مواهب خاصة قد تكون موروثة وقد تكون مكتسبة ، أهمها الخمس التالية : —

١ — المقدرة الحسابية

٢ — « اللغوية

٣ — « اليدوية

٤ — « الفنية

٥ — « الموسيقية

فأنت ترى من هذا أن برت(١) يقسم المقدرة الذهنية إلى فطرية ومكتسبة ،

Bnrt.C. " The Measurement of Mental Capacities."

ويقسم الفطرية قسمين : أولهما عامل عام مركزى (الذكاء) يسرى أثره فى كل ما نقول أو نفكر أو نعمل ، وثانيهما سلسلة من المقدرات الخاصة كل منها له مدى محدود ، ويسوق للبرهنة على هـــذه التفرقة بين العامة والخاصة ، ثلاثة الأدلة الآتية : —

١ — ما ثبت بالتجربة والمشاهدة من أن الأطفـال الذين تظهر نجابتهم فى موضوع ما ، يكونون عادة أحسن من المتوسط فى الموضوعات الأخرى .

٢ — ماأثبته الحساب الرياضى من وجود تلازم بين بعض المقدرات وبعض ، ومن أن هذا التلازم يكوّن نظاماً مدرّجا ، أى أن بعضه أعلى من بعض ، وأبسط شرح لسرّ هذا النظام أن يكون التلازم بين الجميع مسبباً عن ارتباط كل مقدرة خاصة بعامل مركزى واحد يسرى أثره فيها جميعا .

٣ — المقاييس التى تنتج التلازم ليست مقاييس للمقدرات المكتسبة كالحساب ولكن للمقدرات الأولية التى لاتتوقف على تدريب ولا تعليم ، كادراك العلاقات بين الأشياء — وكون هذه الملكات العالية متشابهة فى الآباء وأبنائهم يقوى احتمال انها فطرية موروثة .

وربما كان أشهر هذه الطائفة « سبيرمان » الذى مضى عليـه أكثر من ربع قرن والبحث فى سر الذكاء شغله الشاغل ، والذى أخرج للناس كتبا تعتبر العمدة فى هذا الباب . يقول « سبيرمان » إن النجاح المستمر لشخص بعينه رغم اختلاف ما يعالجه فى شكل او موضوع لا يمكن تعليله إلا على اسـاس ان هناك وراء ظواهر الادراك — مؤثرا فيها جميعا — عاملا عاما واحدا افتراضيا كمياأشبه فى طبيعته بالطاقة أو القوة المعروفتين فى العلوم الميكانيكية ، وان كل عمليـة من عمليات المعرفة يمدها عامل خاص بها ، وربما كان كل عامل ذهنى خاص مطابقا للأعصاب الخاصة التى تقوم بخدمة العملية الخاصة . ويرمز سبيرمان فى كل كتاباته بالحرف (g) لهذا العامل الكمى العام دون ان يقرر بالضبط هل (g) والذكاء شىء واحد ام هما شيئان مختلفان . وسنفرد بعد لهذا البحث فصلا خاصا نظرا لاهميته فى علم النفس الحديث .

ب ـ وعلم الطائفة الثانية « بينيه » العالم الفرنسى الذى يعتبر أبا المقاييس العقلية ، والذى مر بك شىء من مقاييسه فى كلامنا عن نمو اللغة عند الطفل ، والذى فتح الطريق « لبرت » و « ترمان » وغيرهما من مشهورى العلماء ، فحذوا حذوه ، وعدلوا فى طريقته ، ووضعوا مقاييس شائعة الاستعمال فى أنحاء العالم.
والذكاء فى نظر « بينيه » يتضمن ثلاثة عوامل :

أولها : استعداد الشخص للنزوع فى تفكيره إلى جهة معينة والقرار عليها .

ثانيها : المقدرة على التكيف ، والتهيؤ ، بغية الحصول على نهاية مرغوب فيها

ثالثها : القدرة على نقد المرء نفسه .

حـ ـ ويمثل الطائفة الثالثة تومسون(١) الذى يرى أن عقل كل شخص يحتوى مجموعة نموذجية من الخصائص تنحدر بالوراثة ، وأنه ليس هناك ما يمكن أن يسمى مقدرة عامة ، ولا عاملاً عاما واحداً تتوقف على كميته منتجات الشخص ومابينها من تلازم .

وبعد فلعلك موافق على أن كلا من هذه الآراء يلمس جانباً من الحقيقة ويبالغ فيه وأن أربابها ربما لايترددون فى قبول التعريف التالى المفصل الذى وضعه العالم الانجليزى « بالارد » (٢) (إن الذكاء مقدرة ذهنية عامة يظهر أثرها فى طرائق متنوعة تتجلى فى الخطوات الذهنية العليا أكثر من الدنيا وتنشط على الخصوص عند مواجهة حال جديدة النواحى أو عند حل المعضلات وترتبط بالمقدرة على تفصيل مدركات الحس وترتيبها وإعادة تنظيمها أكثر مما ترتبط بقبول المحسوس والتأثيرات) .

وأظهر ماتلاحظه على هذا التعريف أن « بالارد » تحاشى عن قصد أن يصف الذكاء بأنه فطرى أو مكتسب إذ أنه يرى من الصعب وضع حد فاصل

---

(١) لتومسون جولات رياضية ضد سبيرمان واتباعه ارجع إليها إن شئت فى اعداد كثيرة من British Journal of Psychology

(٢) راجع Ballard . P . B . "Group Tests of Intelligence ."

بين القوى الفطرية والقوى المكتسبة والجزم بأن الذكاء يرتبط بالأولى دون الثانية ، فالحقيقة أن كل نوع من المقدرة العقلية مهما كانت درجته من العموم أو الخصوص هو فطرى ومكتسب معاً ، فهو مولود مع الشخص طاقة وقوة وهو مكتسب حقيقة وفعلا ، وإن الميول الغرزية للانسان لتحتاج إلى منبه من البيئة الاجتماعية والطبيعة قبل أن تستطيع القيام بعملها ، أى أنها فى حاجة إلى التدريب والمرانة ـ ومع أن هذه المرانة تسير ببطء ، فان الميل الفطرى يؤول فى النهاية إلى مقدرة مكتسبة . وذلك معناه أن الشخص يولد مزوداً بقوة قد تكون عصبية ، وقد تكون نفسية ، وقد تكون الاثنتين معا . فمن المعروف مثلا أن القدرة على النطق بالكلام المفهوم مكتسبة . فلو فرضنا أن إنسانا نشأ من مهده بين الحيوان الأعجم ، فربما لا يفوق هذا الانسان قرينه الحيوان فى القدرة على الكلام . إلا أن هناك فرقا هائلا بين عقليهما تجاه اللغة ، فعند الأول بالقوة ماليس عند الثانى ، ويستطيع الانسان اكتساب القدرة على النطق إذا واتته الظروف فى حين يعجز الحيوان . ولكل مرتبة من مراتب القوى العقلية بيئة خاصة تثيرها من مكمنها ، فالطبيعة الواسعة التى يقاسمنا إياها الطير والحيوان قد تكفى لتزويدنا بالأصوات إلا أن القدرة على النطق المفهوم تحتاج الى بيئة انسانية تتعهدها وتنميها ، والبيئة الانسانية على إطلاقها لا تكفى فى إثارة مواهب خاصة ، كالقدرة على العزف بالعود ، أو حل المعادلات الرياضية ، فكلتا هاتين تستلزم بيئة خاصة وإذا وجدت البيئة المناسبة تحول الموجود بالقوة إلى موجود بالفعل .

ومن هذا ترى أن الفرق بين الفطرى والمكتسب نسبى لا مطلق ، فكلما قصرت مدة المرانة ، وكانت البيئة واسعة النطاق ، قلنا إن المقدرة فطرية ، أما إذا طالت مدة المرانة ، وتخصصت البيئة ، فاننا نميل إلى القول بأن المقدرة مكتسبة .

تعال بنا الآن ننظر نظرة فى اختبارات الذكاء لنرى ماذا تقيس . هذه

الاختبارات كما تعلم موجهة إلى قياس عامل أو وظيفة عقلية — سواء أكانت هذه الوظيفة بسيطة أم مركبة — والثابت الذى لا ريب فيه أن هذه الاختبارات تميط اللثام عن سر عقلى ، نعرفه على الأقل بآثاره وعلائمه :

١ — فهو ينمو مع الطفل إلى عمر مخصوص ثم يقف .

٢ — وهو حتى سن السادسة عشرة يحمل نسبة ثابتة للعمر الزمنى .

٣ — وهو مستقل عن التعليم والتدريب الخاص .

٤ — وله ارتباط كبير بالنجاح سواء فى المدرسة أو فى المتجر أو فى الحياة عامة .

هذا الذكاء الذى نعرفه بآثاره هو ما ينشده الذين يستخدمون الاختبارات العقلية ، ولاغضاضة فى محاولة قياس شىء قبل التأكد من طبيعته ، فاننا لا نعرف حتى الآن سر كنه الكهرباء ولكننا قادرون على قياسها بل مضطرون إليه لضرورات عملية .

والناظر إلى معظم مقاييس الذكاء ، يرى أنها لا تخلو من الاعتماد على المعرفة المكتسبة ، إذ أنه من المستحيل قياس الذكاء فى عقل هواء من التجارب . وإنما تهمنا أن نقيسه فى علاقته بالمعرفة كيف يكتسبها ، وماذا يصنع بها بعد اكتسابها ، فاذا أتينا بعقلين تشابهت ظروفهما ، والبيئة المحيطة بهما ، ووجدنا بالاختبار أن أحدهما يستوعب المعرفة أسرع من الثانى ، حكمنا للاول بأنه أكثر ذكاء.

إذا صح هذا فما الفرق إذن بين الامتحانات المعروفة وبين مقاييس الذكاء ؟ الفرق بينهما أن الممتحن بالمعنى المعروف يختبر الشخص فى المعلومات المكتسبة التى صرف هذا فى تحصيلها وقتا وجهداً ، ونقب عنها فى بطون الكتب أو وعاها من ألسنة المدرسين ، أما المختبر العقلى فانه يختبرك فيما يقع تحت سمعك وبصرك ومالا تستطيع له اجتنابا فى حياتك اليومية . وإذا كان كسب المعلومات أحد أدلة الذكاء فان المقدرة على حسن استعمالها دليل أكبر ، بل تميل طائفة كبيرة من

العلماء إلى اعتبار هذا الأخير الدليل الأوحد على الذكاء . إذن فنحن فى اختباراتنا العقلية لا يمكننا أن نتحاشى المعلومات المكتسبة ، ولا عناية المختبر ببعضها أو ألفته إياها ، وأقصى ما نستطيع عمله ان نوحد أثرها فيمن نختبرهم .

وقد اردنا ببحثنا السابق في هذه النقطة ان نوجه نظرك للاشياء الآتية :

الأول : ضرورة توسيع فهمنا لمدلول الذكاء حتى يشمل الكفاية الذهنية العامة لمعالجة التجارب .

والثانى السر فى أن علماء النفس من الانجليز كثيرا ما يتحاشون استعمال كلمة « الذكاء » ويستبدلون بها « المقدرة العامة » .

والثالث عمل كثير من قائسى الذكاء على تجاهل التعليم المدرسى فى اختباراتهم حتى ليتساوى القارىء والأمى أمام هذه الاختبارات .

والرابع أنه لا شك فى أن التربية والتعليم يساعدان على اتساع الذكاء وتنميته ، إلا أنهما لا يغيران كثيرا فى كميته ، فنسبة الذكاء تظل فى الغالب محفوظة حتى سن السادسة عشرة .

والخامس أن أهم عون للمدرس فى تفهم تلاميذه هو معرفة ذكائهم أو عمرهم العقلى ، فلا عمر الطفل الزمنى ولا مركز أسرته الاجتماعى ولا سابق تعليمه بمساو للذكاء فى أهميته — وإذا لم يكن فى طاقة المدرس أن يزيد فى ذكاء تلميذه فان فى يده أن يوجهه ويربيه .

الباب الثانى

نمو الذكاء

لو أنك أتيت إلى أحد الزعماء ، أو الأساتذة ، أو كبار رجال الأعمال، وقلت له إن ذكاءه الآن لا يزيد على ذكائه أيام كان فى سن السادسة عشرة ، لاحمر وجهه غضباً ، ولظنك تحط من قدره وتقلل من شأنه ، ولساق إليك ألف دليل ودليل على أن ما يفخر به الآن من ثقافة وتهذيب وعلم وخبرة كل أولئك قد اكتسبه بعد سن السادسة عشرة . فاذا قلت إن أبا المقاييس « بينيه » لم يذهب فى موازينه وراء الخامسة عشرة ، وأن عمدة الذكاء بين الامريكيين « ترمان » لم يعد الرابعة عشرة ، وان كل من جاوزوا سن الست عشرة فهم فى نظره سن ست عشرة وأن فى هذا افتراضاً ضمنياً من العلماء أن لا زيادة فى الذكاء الفطرى بعد هذه السن ، مضى الأستاذ أو العظيم فى مناقشته فذكر لك أن السبب فى عدم تخطى هذه السن قد يكون عجز علماء النفس عن وضع اختبارات صالحة وعن ضمان عدد ممثل للاشخاص فوق هذه السن . والحق أن هذا الاعتراض الأخير وجيه وقد كان « بالارد » يميل إلى الأخذ به إلا أنه عدل عنه أخيراً بعد بحوث طويلة قام بها جعلته يقول مع القائلين إن نمو الذكاء يبلغ حده ببلوغ سن ١٦ . وقد توافرت الأدلة على أن نمو الذكاء يسير حثيثاً فى خمس السنوات الأولى ثم يمشى الهوينا حتى سن ١٢ ثم تتضاءل بعد ذلك سرعته حتى سن ١٦ إذ يلقى عصا التسيار . وهناك أدلة كثيرة على أن مختلف الأشخاص والأجناس يختلفون فى أعمار رشدهم وبلوغ نموهم العقلى أقصاه .

ومن الظواهر الجثمانية الطريفة أن الدماغ يصل أقصى وزنه فى سن ١٥ إلا أننا لا نستطيع أن نثبت تلازما كبيرا بين هذا وبين بلوغ الذكاء أقصى نضجه حوالى هذه السن ، فان هناك حقيقة أخرى وهى أن الدماغ يبلغ ٩٠ ٪ من أقصى وزنه حوالى منتصف السنة الخامسة

الباب الثالث

نسبة الذكاء

قدمنا لك فى بحثنا السابق فى نمو اللغة عند الطفل، أن العلماء قد رأوا بعد البحث افتراض عمر عقلى للطفل بجانب عمره الزمنى، ونزيدك الآن أن حساب هذا العمر العقلى ليس بالعسير . فان تطبيق الاختبارات العقلية على مجموعات كثيرة من الأطفال فى مختلف مراحل نموهم ، قد أدى إلى تقرير موازين لكل سنة ،كل من مسائلها يقابل كذا وكذا من الأشهر فاذا اختبرت طفلا ثم عرضت إجاباته على محك هذه الموازين أمكنك أن تحول درجاته إلى أشهر وسنين وتصل بذلك إلى حساب عمره العقلى بالضبط.

وقد جاء هذا الكشف فتحاً جديداً فى علم النفس التربوى ، فقد اتخذته كثير من المدارس أساسا فى تقسيم تلاميذها ، بدلا من الاعتماد على العمر الزمنى أو على السنوات الدراسية . وقد استخدمه علماء النفس فى حساب مقدار الذكاء عند الطفل طبقا للمعادلة الآتية :

$$\frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \times ١٠٠ = \text{نسبة الذكاء}$$

أو

$$\frac{\text{ع . ع}}{\text{ع . ز}} \times ١٠٠ = \text{ن . ذ}$$

والآن وقد عرفت مغزى اصطلاح (نسبة الذكاء) الذى طارت شهرته فى آفاق البحث فى السنوات الأخيرة فلعله يلذك أن ترى من الجدول الاتى (منقولا عن ترمان) كيف يكون توزيع الذكاء فى شعب كأمريكا أو انجلترا (وربما وصل البحث إلى مثل ذلك فى مصر) ،ولعله لا يفوتك أن تلاحظ تناسق التوزيع إذ يتضخم وسطه ويدق طرفاه بما يسميه الاحصائيون (التوزيع المتناسب) :

ن . ز	نسبة مئوية	نوع	العقلية
فوق ١٤٠	١	عبقرى . نابغة	Genius
١٢٠ — ١٤٠	٥	فائق جدا	Very Superior
١١٠ — ١٢٠	١٤	فائق	Superior
٩٠ — ١١٠	٦٠	متوسط	Normal or Aver-age
٨٠ — ٩٠	١٤	بليد . غبى	Dull
٧٠ — ٨٠	٥	على شفا ضعف العقل	Border-line - feeble - minde d
دون ٧٠	١	ضعيف العقل . أو ناقصه	Feeble- minded or defective

ملاحظة :

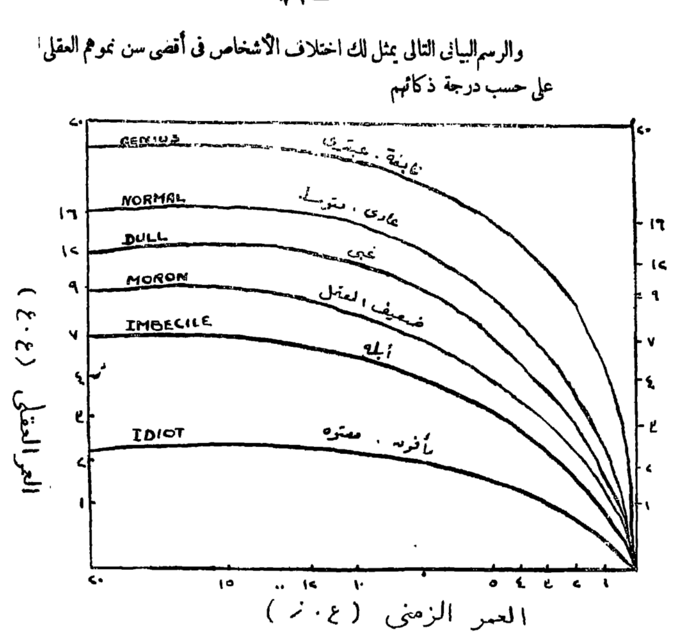
يجمع المأفونين والبله وضعفاء العقول صفة عقلية عامة يمكن تسميتها (نقص العقل) وهذه حال من التطور العقلى الموقوف أو الناقص توجد من قبل سن الثامنه عشرة وتنبعث عن أسباب ذاتية أو عن مرض أو اصابة :

ا — فالمأفونون أو المعتوهون من وجد فيهم من النقص العقلى ما يجعلهم غير قادرين على وقاية أنفسهم من الأضرار الطبيعية العامة وهؤلاء لا يزيدون فى عقليتهم على طفل سنه سنتان (نسبة ذكائهم من ٠ إلى ٢٠)

ب — والبلهاء من لم يبلغ نقصهم العقلى حد العته وهؤلاء غير قادرين على إدارة شئونهم بأنفسهم - ولا يزيدون على عقلية الطفل ذى السبع السنوات (نسبة ذكائهم من ٢٠ إلى ٤٠)

ج — والأغبياء وضعفاء العقول هم الأشخاص الذين يوجد فيهم من الولادة أو السن المبكرة نقص عقلى لا يبلغ حد البله ولكنه من القوة بحيث يجعلهم يتطلبون عناية ومراقبة وحماية لهم أو لغيرهم منهم . وهم غير قادرين فى العادة على الانتفاع المناسب بما يتلقون من تعليم فى المدارس العادية . ولا يزيدون فى عمرهم العقلى على سن ١٢ سنة . وذكاؤهم يعتبر فى آخر ١ ½ ٪ من المجموعات المشابهة لهم فى السن .

والرسم البيانى التالى يمثل لك اختلاف الأشخاص فى أقصى سن نموهم العقلى على حسب درجة ذكائهم



الباب الرابع

بعض اعتراضات

١) من العلماء من عارضوا فى بعض هذه النتائج السالفة فقالوا إن الذكاء لا يمكن فصله من البيئة التى يعمل فيهما ، فبتغير البيئة يتغير الذكاء ، وباتساعها يتسع ، وكل يؤثر فى الآخر ، ومحاولة قياس ذكاء رجل بلغ الأربعين بنفس المقاييس التى نستعملها ليافع فى سن ١٦ إن هو إلا تجاهل للجزء الجوهرى من المعضلة وهو طبيعة البيئة ومداها . ويقوى هذا الاعتراض ما هو معروف من أن ازدياد التجارب يزيد فى قوة الفكر ، وأن المعرفة نفسها كما يقول « هربارت » تصبح مقدرة ، وأن تقدم السن يستلزم اتساعا فيما يعنى به العقل من مصالح وشئون ، وأن التعود يجلب معه سهولة فى العمل ومرانة عليه . فكلما تقدمنا فى السن شعرنا أننا أخبر بالدنيا وأقدر على تصريفها ، فى زمن وبمجهود أقل من زمن الصبا ومجهوده .

والجواب على هذا أن معظم ما يقوله المعترض صحيح ، إلا أنه لا علاقة له بالذكاء فى عرف جمهرة الباحثين ، فهو خارج عن دائرة القوة الفطرية الأصلية فى العقل (وهى استخدام الفكر فى دنيا التجارب) . ونحن فى قياسنا للذكاء نجتهد قدر المستطاع أن نسوى بين الأشخاص فيما لديهم من عدد ووسائل ، وان نزيل ما بينهم من فوارق التجارب والمعرفة ، لنرى تفاوتهم فى القوة الفطرية وليس فى هذا ظلم أو حيف بل هو وسيلة علمية لابعاد عوامل ليست من جوهر الموضوع الأصلى .

٢) ويعترض آخرون بأننا لا يحق لنا التنبؤ بكفاية العقل فى ميدان واسع من ملاحظته فى ميدان ضيق . فقد يعمل الذكاء مختلفا فى هذين ، وليس من

اللازم أن يكون الذكى فى القليل ذكيا فى الكثير ، وإن الغبى المتأخر فى المدرسة لقد يصبح من الناجحين أو البارزين بعد فى ميدان الحياة الخارجية ، وربما خرج الذكى النابه من المدرسة إلى دنيا العمل ، فاختفى ذكره ، وخملت شهرته .

والرد على هذا أن المعترض فى الحقيقة يجعل الواحد قاعدة والتسعة والتسعين استثناء ، فالمعروف أن التقدير المدرسى تؤيده الحياة فيما بعد ، وإن كذبت النبوءة فلا بد لهذا من سبب كأن يكون الطفل قد أسيء فهمه فى المدرسة ، وتجوهلت مواهبه الخاصة ومزاجه وطبائعه ، أو تناسى القائمون عليه أن بعض نواحى الخلق تزيد أهميتها فى الحياة عليها فى المدرسة ، فالاقدام والثبات على الغاية مثلا من ألزم اللوازم للنجاح فى الحياة ، ولن تستطيع الامتحانات ولا المقاييس العقلية أن تكشف عن سر هاتين ولا عن ينابيع السلوك الانسانى .

على أن أجدر البراهين بالقبول ما أيده حساب الارتباط والتلازم (١) وفى هذا يقول «ثورنديك» إن المسوغ الوحيد لنا فى استنباط النجاح فى الحياة من النجاح فى الاختبار إنما هو ما نجده من التلازم بين هذين — وعلى قدر هذا

---

(٨) الارتباط والتلازم

نهج علم النفس الحديث منهج العلوم الطبعية والأحيائية فى الاعتماد على الرياضة وفى تحويل تصوراته وقضاياه إلى رموز كمية ومعادلات ، وقد انتفع بمبادىء علم الاحصاء أيما انتفاع فاصبحت لاتكاد تقرأ كتاباً فى علم النفس الحديث إلا صادفك فيه التلازم وحسابه ، والتلازم تصور رياضى يقصد به مقدار الارتباط بين كميتين صالحتين للقياس . وهذا المقدار ينبئنا عن درجة احتمال تغير إحداهما إذ تغيرت الأخرى . فاذا كان معامل الارتباط +١ كان التلازم بينهما تاما وإن كان كسراً من الواحد كان التلازم بنسبة ذلك ، وإذا كانت كميته سالبة كان التلازم عكسيا .

راجع (أ) Yule. U. Theory of statistics .

(ب) Ballard. "Group Tests".

التلازم تكون درجة نبوءتنا فى الصحة — ومثلنا فى ذلك مثل من يريد أن يعرف العلاقة بين القمر والظواهر الجوية فانه يستطيع أن يعتمد على ملاحظاته أو يسأل ملاحا خبيرا ، أو فيلسوفا ، أو يسأل جده أو جدته ، إلا أن أضبط طريقة هى أن يدرس سجلات الأرصاد الجوية ويوازن بطريق الاحصاء بين تغيرات الجو وتغيرات القمر .

ولم يدع أحد أن التنبؤات التى نعملها من طريق المقاييس العقلية مطلقة أو معصومة من الخطأ وإنما الذى وجد بالتجربة أن هذه المقاييس أصدق إنباء من الامتحانات ومن الشهادات المدرسية ومن آراء المدرسين أو أولياء الأمور، وأن ما يعمله الطفل فى المقياس الواحد دليل على ما يستطيع عمله فى مقاييس كثيرة — وعلى هذا فان منطق التجربة والعمل أصدق من منطق النظريات والتأويل . وما مثل الذين يشغلون أنفسهم بالبحث النظرى فى طبيعة الذكاء دون اعتماد على المشاهد المحس إلا كمثل أحد أتباع الفيلسوف « زينو » الذى كان يحاول إقناع « ديوجينيس » بان الحركة مستحيلة ـ فكان جواب ديوجينيس على نظريته أن تحرك وانتقل من مكانه .

الباب الخامس

الاختبارات غير اللغوية :

ليس من الممكن ولا من المستحسن فى كل الأحوال أن تكون اختبارات الذكاء لفظية أو معتمدة فى الغالب على اللغة ، فقد يكون بين الأطفال ذو عاهة فى النطق أو ثقل فى السمع أو عاجز عن القراءة والكتابة ، ولهذا لجأ العلماء إلى اختبارات أخرى غير لغوية شاع استعمالها فى هذه الأيام وأدت إلى نتائج باهرة لأنها تسوى بين المختبرين وتقيس فيهم تلك القوة الفطرية العامة التى نرمز إليها بالذكاء . وأهم هذه الاختبارات (١) نوعان .

(١) راجع Colins and Drever Experimental "Psychology."

الأول الاختبارات العملية ومنها لوحة الأشكال كأن تقدم للطفل عليه لوحاً خشبياً حفرت أشكال هندسية مختلفة من مربع أو مثلث إلخ وصفت عليه قطع خشبية مناسبة لهذه الأشكال كل منها يصلح أن يملأ فراغا خاصاً على اللوح . وإذ ذاك تطالب الطفل أن يضع كل قطعة فى بيتها : ثم تقيد الوقت الذى يستغرقه والنجاح الذى يصادفه فى هذه العملية . وأحيانا تسهل عليه العمل بأن تجعل الأشكال تكون صورة كاملة إذا وضع كل منها فى مكانه المناسب .

(٢) وتكميل الصورة كأن تجزىء صورة أجزاء صغيرة مستطيلة وتخلط بعضها ببعض ثم تطالب الطفل أن يعيدها كاملة . أو أن تنزع بعض أجزاء الصورة فقط ثم تطالبه أن يرد القطع المنزوعة إلى مكانها .

(٣) والتعاريج :

بأن تقدم له شكلا معقد التعاريج له نهايتان تصلهما طريق تسرى خلال التعاريج ، ثم تطالب الطفل أن يجد ذلك الطريق ويتتبعه باصبعه غير مجتاز خطاأو راجع إلى الوراء .

(٤) والمكعبات :

كأن تضع أمامه أربعة مكعبات ثم تطرق كلا منها مرة بمكعب خامس فى يدك فى نظام مخصوص (الأول فالثالث فالثانى فالرابع مثلا) وتطالب الطفل بتقليدك . وهكذا تستمر فى العملية متدرجاً من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب .

ب ـ والنوع الثانى الاختبارات غير اللفظية وهذه كسابقتها تصلح على الخصوص لصغار الأطفال وتستعمل الآن لقياس الذكاء عند تلاميذ المدارس الأولية والابتدائية . واليك شرح مثال منها (١) استعملناه فى دراستنا لتلاميذ مدرستين من مدارس لندن .

---

(١) Sleight . "Non - Verbal Intelligence Test .,

مثل هذا المقياس يصلح لاختبارات جماعات كبيرة من الأطفال فى وقت

١ — مطالبة كل طفل أن يضع الرقم المناسب تحت كل من الأشكال الهندسية المختلفة المرسومة فى كتابه ، طبقاً لنموذج خاص فى أعلى الصفحة ٥ × △ ▱ ٥
١ ٢ ٣ ٤ ٥

٢ — تمييز الغريب فى سلاسل من الصور تحتوى كل منها أربعاً - (ثلاث منها تكون أسرة واحدة والرابعة شيء غريب) مثلا . (عود . طبل ، كرسى ، قيثارة) أو (بقرة . دجاجة ، حصان ، شاة)

٣ — البحث بين أشكال هندسية عدة عن الشكل العكسى لآخر معلوم

٤ — تكميل سلاسل من الأشكال البسيطة كل منها له هيكل خاص

م . ٥ ×× ٥ ×× ... ...

أو . ٥ × ٥ × ٥ × .. ..

٥ — تمييز الصور المعقولة من غير المعقولة

٦ — البحث بين ستة أشياء عن شيئين يوجدان دائماً فى شيء آخر معلوم . م . صورة رجل وأمامها ستة أشياء . وجه ، طربوش عينان ، سترة ، لفافة دخان

٧ — البحث بين أشكال عدة عن شيئين بينهما من وجه الشبه ما بين ثلاثة أشياء أخرى معلومة .

٨ — البحث بين صور عدة عن شيء له بآخر علاقة شبيهة بالعلاقة بين شيئين معلومين .

٩ — تكميل الأجزاء الغائبة من رسوم على نسق معروف

١٠ — الاستعاضة عن الأرقام بحروف تكون فى النهاية كلاماً مفهوماً تبعاً لنموذج فى أعلى الصفحة (م. ا ب ج د ه و ل
١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٣٠

٤٣٦ — ٤٣٠٦٣٠١ — ٥١٢١)

واحد ويستغرق إعطاؤه حوالى ساعة وثلث ، إذ يسبق كل سؤال منه بشرح نموذج على السبورة ، أما الوقت الفعلى للاجابة فانه ثلث ساعة . ويحسن أن يكون هناك بجانب المختبر مساعد يرقب الأطفال وقت إجابتهم ويدون على الخصوص ما يلاحظه فى بعضهم من تأثر أو انفعال .

الباب السادس

مقاييس نمو الأطفال

لم تعد مقاييس الذكاء ، على عظم قدرها وكبير شهرتها ، كافية فى نظر كثير من المربين والنفسانيين والآباء والأطباء . فقد كان الغرض من بعضها (مثلا اختبارات بينيه) أن تكون طريقة علمية لكشف ضعفاء العقول وعزلهم ، أما الآن فقد اتسع الغرض من القياس العقلى فأصبح من وظيفته أن يبين مقدار السرعة أو البطء فى نمو الطفل ، وأسباب ذلك ، ومقدار الطبعية أو الشذوذ فى شخصيته والسبيل إلى تحسين نموه فى المستقبل ، وقد أصبحت مهمة العالم النفسانى العملى فى معالجة الطفل المتأخر كمهمة الطبيب بجانب سرير المرض يفحص عن الداء من جميع نواحيه ، فليس الاختبار العقلى وحده كافيا ، وإنما يجب أن يضم إليه من نتائج علوم التربية والاجتماع ونفس الأطفال ما يحقق الغرض المقصود منه وما يجعله وسيلة ناجعة للتحليل العلمى الصحيح فى أدق معانيه .

وقد كان ممن شعروا بهذا النقص وعملوا على تلافيه من طريق التجربة والعمل ، الباحثة النمساوية « شارلوت بولر[١] التى تتبعت تاريخ المقاييس العقلية منذ نشأتها ، وما جد عليها بين حين وآخر من تحسين ، والتى وصلت بعد سنين طويلة من البحث إلى وضع نظامها المعروف « بنظام فينا » .

تقول « بولر » إن الغرض الذى رمى إليه « بينيه » أول الأمر لم يكن هيناً فقد واجهته ثلاث معضلات .

الأولى : توضيح الفرق فى الذكاء بين الطفل الطبيعى وناقص العقل .

الثانية : تحديد المستوى الذهنى المتوسط الذى تعمل على حسابه الموازنة .

الثالثة : إيجاد العلاقة بين هذا المستوى والعمر الزمنى .

---

(١) Testing Children Development .. Buhler. Ch. and Hatzer. H,

وزاد طريقته تعقيداً أنه بحث فى الذكاء مستقلا عن مقدرة الطفل على التعلم. وقد شغلت هذه النقطة جمهرة الباحثين من بعده ، فأفردوها بالعناية ، ووصلوا إلى تعريف الذكاء بأنه (التكيف الذهنى العام لشئون الحياة وظروفها الجديدة) فكانت هذه خطوة فى وضوح الفكرة ، واتجاه المقاييس وجهة جديدة .

ثم دخل علماء أمريكا الميدان ، فشغلوا بالقيمة العملية للمقاييس يستخدمونها فى اختبار أطفال المهاجرين من مختلف الأجناس واللغات ، وعلى العموم فى تدريب صغار الأحداث ، وسرعان ماوجدوا أن اعتماد المقاييس على اللغة يضعف من قيمتها ، ويقلل من عموم استعمالها ، لذلك حاول بعضهم تأليف مقاييس لادخل للغة فيها . على أن أغلب المقاييس الأمريكية لا تزال حتى الآن تفترض علما سابقا باللغة . ليس هذا فحسب ولكن لم يمض طويل زمن حتى ظهر للباحثين أن هذه المقاييس الذهنية تهمل نواحى أخرى جوهرية فى شخصية الطفل ، كالخلق والطبع والوجدان وما إليها . كان « جزل » الأمريكى أول من تنبه إلى ضرورة ملاحظة النمو العام للطفل ، ومراقبة تصرفه الاختيارى المحض تحت ظروف مقيدة محكومة . لهذا عمل على أن يترك الطفل حراً يلعب ويتحرك . ويقصر هو مهمته على أن يراقب تصرف الطفل ويوازنه بتصرف الآخرين من سنه . وقد سهل هذه الطريقة على «جزل» أن الأطفال الذين شغل بدراستهم كانوا من الصغر بحيث يسهل وضعهم وملاحظتهم تحت أحوال طبيعية . على أنه كان يضطر أحياناً لتقييد هذه الأحوال بطرق صناعية ، ومهما يكن فقد كانت طريقته خطوة مهمة فى ترقى دراسات الأطفال ، قامت على أساس تمتع الطفل بكامل حريته وأخرجت المقاييس من دائرتها الذهنية الضيقة .

ولما كانت الطوائف التى قسم اليها «جزل» تصرف الأطفال كثيرة الشبه بالطوائف الست التى قام عليها « نظام فينا » ، رأينا أن نكتفى بشرح هذا الأخير.

يرمى هذا النظام إلى إيجاد المقطع العرضى لشخصية الطفل فى كل مرحلة من مراحل نموه ، ويقوم على مبدأين أساسيين :

الأول . أن تدرس شخصية الطفل فى كل اتجاهاتها الجوهرية .

والثانى أن يشمل المقياس فى مسائله كل الخطى الأساسية فى نمو الفرد .

وهناك اعتبارات أخرى خاصة يصر النظام على ضرورة اتباعها :

١ — يجب قدر الإمكان أن يهيء كل اختبار حالا طبعية للطفل وأن يثير فيه تأثراً طبعياً .

٢ — يجب قدر المستطاع أن تكون نتائج الاختبار مضبوطة ليمكن التعبير عنها فى شكل كمى والموازنة بينها بطريقة إحصائية .

٣ — يجب أن يُسبق الاختبار بملاحظات على الطفل تمهيدية كثيرة .

أما الطوائف التى اهتدت « بولر » ومساعدوها بعد الدراسة المستفيضة ، إلى تقسيم تصرف الأطفال إليها فهى ست(١) :

الأولى التأثر الحسى

الثانية الحركة الجسمية

الثالثة التصرف الاجتماعى ويدخل فيه المحادثة واللغة

الرابعة التعلم . أو قابلية التصرف للتغيير على أساس التجربة . ويدخل فيه التقليد

الخامسة ممارسة الأشياء . أو نشاط الطفل فى تغيير بيئته .

السادسة الانتاج العقلى . أو الابتكار والسعى للوصول إلى غاية

فالطفل يتأثر بالمؤثرات حوله، ويوجه حركات جسمه، ويتصل بالاخرين

---

(1)Sence Reception. Bodily Movement. Social Behaviour . Learning. Manipulation of Material. Mental Productivity.

وازن بين هذه وبين الطوائف السبع التى وصل إليها « جزل » وهى :

Postural Behaviour. Locomotion . Perceptual Behaviour . Prehension. Adaptive Behaviour. Language Behaviour .Social Behaviour .

من بنى جنسه ، ويتعلم ما يحدث فى بيئته ، ويشترك فى تكييف ما حوله من من المواد وتغييرها ، ويضع نصب عينه نهايات يفكر فى الوسائل الموصلة إليها ، وبهذا يترقى الطفل فى ست السنوات الأولى من التأثر الحسى إلى الابداع العقلى .

وإليك مثلا تضربه «بولر»

« جيء إلينا بولد فى سن سنتين ، فأعطيناه مكعبات مجوفة ليلعب بها . وانتحينا ناحية نراقبه ، فاذا هو يلتقط مكعبين يدخل أحدهما فى الآخر ، ثم يضعهما جانباً ثم يعيد التجربة نفسها مع بقية المكعبات ـ (ولم يحاول قط أن يضع واحداً فوق الاخر) . أما حركاته فكانت بطيئة مترددة ، وكثيراً ما قاطع عمله ليرنو إلى الشخص الكبير ويبسم له ، ويحاول جذب انتباهه إليه ، ويقول له (انظر) وقد أخذ أحد المراقبين المكعبات فوضعها واحداً فوق الاخر . واذا الطفل يدفعها ويهدمها ثم ينظر إلى المراقب . وإذ ذاك أخذ المراقب المكعبات وبناها ثانيه بعضها فوق بعض وهز يده إلى الطفل متهدداً قائلا لا تلمسها فنظر الطفل واجماً وابتسم خجلا ولم يبد حراكا. هذا هو ملخص ملاحظاتنا ، فان عرضناها على محك الخبرة التى اكتسبناها من دراساتنا العملية والاخصائية أمكننا أن نقول :

(١) إن هذا الطفل متأخر فى نموه ، لأن من شأن الاطفال فى سن السنتين إذا أعطوا مكعبات أن يستعملوها فى البناء ، أما الصغار ذوو السنة الواحدة فانهم يضعونها معاً أو يدخلون بعضها فى بعض كما فعل صاحبنا .

(٢) إن بطئه فى حركاته قد يدل على طبيعة عامة فيه وهى البطء ، وقد يكون نتيجة لعدم خبرته بالمكعبات وكيفية اللعب بها إذ لم تتح له الفرصة من قبل بامتلاك أدوات للعب .

(٣) إن تصرفه نحو مراقبه واستماعه لأوامره ينطبق على المستوى العادى للاطفال فى سنه .

(٤) إن انشغاله بمراقبه اكثر من انصرافه إلى أدوات اللعب قد يدل على جملة أشياء : كأن يكون من خصائص الطفل نفسه اهتمامه بالاشخاص اكثر من الاشياء ، وكأن يكون هذا مظهراً من مظاهر تطلع الاطفال فى هذه السن إلى الحنان والرفقة ، وكأن تكون البيئة التى عاش فيها الطفل قد هيأت له من أسباب الاتصال الاجتماعى فوق ما هيأت من وسائل اللعب .

ثم إليك مثلا من اختبارات (بولر) ، وهو اختبار السنة السادسة محتويا ـ كـكل اختباراتهـا ـ على عشر مسائل)

١ ــ فهم قواعد لعبة والمسابقة فيها (م . لعبة سكة حديد : بأن يأخذ كل لاعب قاطرة ـ والقطار الذى يسبق فى الوصول إلى أى خط يكسب اللعبة)

(٢) عمل أطار زخرفى مكون من حلقات ومثلثات . الخ يحيط برسم خاص .

(٣) إعادة قطعة شعرية مكونة من ستة عشر مقطعاً .

(٤) تقليد بناء مركب من قطع خشبية .

(٥) رسم شكل له مغزى .

(٦) القيام بلعبة فردية بعد شرحها له (م . لعبة من ألعاب الورق)

(٧) الاحتيال على الوصول إلى شىء معلق وإنزاله .

(٨) إدراك العلاقة السببية بين ثلاث صور . بينها علاقة خاصة واضحة (م . كلب يجذب غطاء منضدة) .

(٩) ملاحظة الأخطاء فى صورة ما .

(١٠) ربط الأشياء المشتراة بأماكن بيعها .

وقد وضعت «بولر» قواعد مضبوطة لتقدير النتائج كأن يشار لنجاح الطفل فى مسألة ما بعلامة + ولسقوطه بعلامة ــ وكأن يوازن بين الزوائد والنواقص

لتعرف نواحى تأخر الطفل ونواحى تقدمه • ثم يعمل بعد ذلك الرسم الجانبي لنموه وتوضع النتيجة النهائية فى المعادله الاتية :

$$\text{نسبة النمو} = \frac{\text{العمر النموى}}{\text{العمر الزمنى}}$$

$$\text{أو ن . نم} = \frac{\text{ع . نم}}{\text{ع . ز}}$$

ويعتبر الطفل طبعيا متوسطا إذا كانت نتيجته من $\frac{٩٠}{١٠٠}$ الى $\frac{١١٠}{١٠٠}$.



مراجع الفصل الخامس

Ballard, P. "Group Tests of Intelligence"

British Journal of Psychology 1910

(Bühler. Ch. and Hetzer. H.) "Testing Children Development from Birth to School Age."

Burt. C. "Measurement of Mental Capacities"

Collins. M, and Drever. J. "Experimental Psychology."

Yule. U. "Theory of statistics."

الفصل السادس

الذكاء والطاقة العقلية

لعل أدق بحث فى طبيعة الذكاء وأوفاه ذلك الذى قام به (سبيرمان) الانجليزى الذى بدأ حياته العلمية بدراسة الفلسفة ، حتى إذا اتسعت معارفه وأخصبت تجاربه ، انحدر من آفاق الفلسفة إلى ينابيع علم النفس ، ووقف جهوده على دراسة معضلة المعرفة الانسانية ، وتحليل الذكاء ، وأخرج للناس مجلدين(١) فى هذا الموضوع سيظلان مرجع الباحثين إلى زمان طويل.

هذا إلى مقالات ومحاضرات فى الصحف والمجامع العلمية ، وإلى بحوث ومناقشات عاونه فيها أتباعه ومريدوه وعلى الأخص فى (يئيفرستى كولدج) بجامعة لندن حيث شغل (سبيرمان) كرسى علم النفس مدة وحيث يجد الداخل فى قسم علم النفس على يمينه صورة (سبيرمان) أحدث حلقة من حلقات العلماء النفسانيين من أرسطو إلى وليم جيمس ولويد مورجان ، إلى فرويد وماكدوجل .

لا نريد هنا أن نتعرض للجزء النظرى من بحوث «سبيرمان» ولا إلى نقده آراء العلماء السابقين والمعاصرين ، ولا إلى بحثه فى تاريخ ما كتب عن الذكاء من لدن أرسطو وأفلاطون إلى الآن ، وإنما يعنينا من بحثه ما له علاقة بنفسانية الأطفال مما يساعدنا مربين ونفسانيين على تفهم مواهبهم ، وتمييز غثهم من سمينهم ، وإعطاء كل ما يناسبه من ثقافة وعمل .

لاحظ سبيرمان منذ بدء بحوثه ملاحظة كان لها شأنها . ذلك أنه كلما حسب

Spearman (أ) Abilitis of man

(ب) Cognition and the Nature of Intelligence

التلازم بين أنواع من المقدرات (كما تظهر فى نتائج الاختبارات العقلية أو الامتحانات المدرسية) رأى أنها تنتهى دائما بترتيب رياضى يمكن وضعه فى شكل معادلة رباعية (١) نتيجتها غالبا صفر.

خذ على ذلك المثل الاتى: هبنا حسبنا التلازم بين كل اثنين من الاختبارات ا، ب، ح، د، ه ووضعنا النتائج فى الجدول الآتى

	ا	ب	ح	د	ه
ا		,٨٠	,٦	,٣٠	,٣٠
ب	,٨٠		,٤٨	,٢٤	,٢٤
ح	,٦٠	,٤٨		,١٨	,١٨
د	,٣٠	,٢٤	,١٨		,٠٩
ه	,٣٠	,٢٤	,١٨	,٠٩	

وهبنا وضعنا للتلازم بين ا، ب الرمز ر ا ب

و « ب، ج الرمز ر ب ح. وهكذا الخ

اذن يمكننا أن نكون جملة معادلات رباعية على الوجه التالى:

(١) ر ا ح × ر ب د — ر ب ح × ر ا د = ٠

أى أن (٠,٦٠ × ٠,٢٤) — (٠,٤٨ × ٠,٣٠) = ٠

كذلك (٢) ر ا د × ر ب ه — ر ا ه × ر ب د = ٠

أى أن (٠,٣٠ × ٠,٢٤) — (٠,٣٠ × ٠,٢٤) = ٠

وقد كانت الخطوة الثانية التى وفق إليها سبيرمان خطوة رياضية محضة ذلك أنه كلما أخذت المعادلة الرباعية هذا الشكل فى جدول من جداول التلازم، أمكن تقسيم كل مقدرة فيه إلى جزأين أحدهما عامل عام أو جامع (٢) يختلف من شخص

---

(١) Tetrad Equation

(٢) General Factor يرمز له بحرف (g) ونقترح له نحن الرمز بالحرف العربى (ج)

إلى آخر غير أنه يبقى ثابتا فى الشخص الواحد . وثانيهما عامل خاص (١) تتلف لا من شخص الى آخر فحسب ، ولـكن من مقدرة إلى أخرى فى الشخص الواحد .

وقد تتبع « سبيرمان » وأصحابه هذه الظاهرة الرياضية فأوسعوها بحثاً حتى أصبح برهانها الآن كاملا ، ثم راحوا يقيسون بها أثر العامل العام أو وزنه (٢) فى مختلف القدرات فوجدوا مثلا :

أن نسبة ج : ص فى الدراسات الكلاسيكية تبلغ ١٥ : ١

وأنها فى موهبة الرسم « ١ : ٤

هذا هو الأساس الذى قامت عليه نظرية « سبيرمان » ، وقد كان شديد الحرص أن يفهم الناس عامله العام على حقيقته فانما هو مجرد قيمة أو كمية ، ما يقاس بها لا يدرى كنهه ، وإنما يعرف مكانه فانك تجده حيثما وجدت تلازما بين أنواع من المقدرات ينطبق على المعادلة الرباعية .

وقد وضع سبيرمان أولى نتائجه فى طريقة عامة مبدئية كما يلى :

(كل أنواع النشاط الذهنى بينها عامل أساسى ـ مشترك ـ أو مجموعة مشتركة . وما بقى بعد ذلك من العناصر الخاصة فى كل منها فهو مختلف كل الاختلاف من عناصر الأنواع الأخرى)

وقد كان لتطبيق هذه النظرية نجاح كبير فى ناحيتين :

الأولى : قياس عقل أى شخص والاهتداء إلى مقدار ما فيه من (ج) وإلى ما يمتاز به من نواح نابهة خاصة .

والثانية : وضع المقاييس العقلية على أساس متين والحكم على مقدار ما فيها من دقة وأحكام . .

---

1 Special Factor — يرمز له بحرف ونقترح نحن له الرمز (ص)

2 Weight

يتساءل سبيرمان ما هو ذلك ال (ج) ؟ أهو الذكاء ؟ إننا لم نتفق بعد على معنى الذكاء فلن نستطيع إذن أن نجيب إجابة صريحة عن هذا السؤال وإن كنا نسلم أن كثيرا من المقاييس التى اخترعت لقياس الذكاء تكشف لنا كثيراً من آثار المقدرة العامة . أهو القدرة على الانتباه ؟ هذا رأى مال إليه كثير من مشهورى العلماء مثل برت ، وجارنت فى انجلترا ، فنت فى ألمانيا ، « وودرو » فى أمريكا ، إلا أنه كسابقه يرزح تحت أعباء الغموض ، فالانتباه كالذكاء غير متفق على معناه إذ يعرفه « ستوت » بأنه نوع من النزوع أو المجهود الارادى ، على حين يعتبره « وودرو » قريبا من النشاط الذهنى .

هل (ج) والطاقة الذهنية (١) شىء واحد ؟ ذلك رأى يعلق عليه سبيرمان أهمية كبيرة ويميل إلى الأخذ به مستعيرا تصور الطاقة أو النشاط من علم وظائف الأعضاء محاولا أن يجد له مثيلا فى عالم العقل مؤيدا ذلك بما نقل عن أساطين علم النفس قديمهم وحديثهم من اعتبارهم العقل قوة أو نشاطا أو طاقة ، ومن اعتقادهم أن وراء حركات العقل ذخيرة من النشاط لا تنفد ولا يتغير مقدارها .

ولكن ما هو النشاط الذهنى ؟ أهو مرونة المجموع العصبى وسهولة مجرى تياراته واستعداده لكل ما دق أو اشتبك من أنواع الربط ؛ أم هو يتوقف على الدورة الدموية وخصائصها الكمية والكيفية ؟ أم العامل الأكبر فيه الغدد الدرقية وإفرازاتها ، أم التنفس وأجهزته ؟ تلك افتراضات تقدم بها « سبيرمان » منذ مدة من السنين ليشرح بها النشاط الذى حاول أن يفسر به العامل العام (ج).

الآن وقد قسمنا كل مقدرة ذهنية إلى جزأين (ج) ، (ص) فهلم نطبق هذا التقسيم على العمليات العقلية لنرى أيها يستلزم أكبر مقدار من (ج) وأيها يعتمد أكثر على (ص)

ان كل ضروب المعرفة العقلية ترجع - فى نظر سبيرمان إلى ثلاثة قوانين أساسية : أولها دراية الفرد بتجاربه (٢) : ونصه (إن لدى كل فرد القدرة على أن يلاحظ

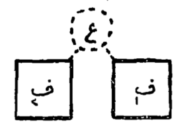
(١) Mental Energy.

(٢) Awareness of One's Own Experience

ما يدور بخلده . فهو لا يحس « باللذة والألم » فحسب ولكن يعلم ما يحس به، وهو لا ينزع «أو يريد » فحسب ولكنه يعلم أنه ينزع أو يريد ، وهو لا يعرف «او يدرك » فحسب ولكنه يعلم أنه يعرف او يدرك) وهذا القانون كما ترى ولى لا يحتاج إلى برهان فانك تسمع تطبيقه فى ضروب الحديث وفحص النفس من مثل قول القائل « لقد كنت غضبان حين فعلت كذا » ، « لقد حاولت أن اعمل كذا » ، « لقد فكرت فى المستقبل » وهلم جرا .

ويميل بعض العلماء إلى اعتبار التجربة والعلم بها شيئين لا ينفكان . أما جمهرتهم فتعتقد أن دراية الشخص بتجاربه تختلف فى الوضوح ، حتى ليصل بعضها إلى الصفر . وعلى هذا قد يختلف الناس فى درجة عرفانهم بتجاربهم وفى درجة قدرتهم على الفحص النفسى . إلا أن علم النفس التطبيقى لم يوجه بعد عنايته لهذه الناحية ولم يتناولها بالمقاييس العقلية . ولهذا فان هناك ثغرة لا يسدها إلا دراسة هذه الظاهرة العقلية ، ومعرفة مقدار اتباطها بالعامل (ج) .

والقانون الثانى استنباط العلاقات : ونصه(١)(إذا كان لدى الشخص فكرتان او اكثر فى ذهنه ـ سواء اكانتا مدركتين حسيا أم معنويا ـ فان له من القدرة ما يستحضر به فى ذهنه العلاقات الجوهرية التى من شأنها ان توجد هذه الفِكَر) وهذا القانون كسابقه لا يحتاج إلى برهان فهو صادق بالمشاهدة . والرمز الآتى يوضحه:

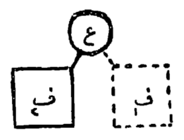


(ف١ ، ف٢ يمثلان الفكرتين او الشيئين الماثلين فى الأصل امام العقل ، ع تمثل العلاقة التى استنبطها العقل بين ف١ ، ف٢)

---

(١) Eduction of Relations

والقانون الثالث استنباط المتعلقات(١) : ونصه (إذا وجدت لدى العقل فكرة وعلاقة تربطها بفكرة اخرى فان لديه القدرة على استنباط هذه الفكرة الثانية . والخط المنقط فى الشكل التالى يشير إلى ما يستنبطه العقل .



ولاجل أن ندرس علاقة هاتين الناحيتين بالعامل العام يجب أن ندرس العلاقات المعروفة التى يقسمها «سبيرمان» متبعا المناطقة والبلاغيين، كما يلى : -

∴ فكرية Ideal		∴ حقيقية Real	
(١) الدلالة	Evidence	(٤) المكان	Space
(٢) المشابهة	Likeness	(٥) الزمان	Time
(٣) العطف	Conjunction	(٦) العلاقات النفسانية	Psychological
		(٧) العينية	Identity
		(٨) الوصف	Attribute
		(٩) السبب	Causation
		(١٠) التركيب	Constitution

∴ الحقيقية من العلاقات ما كان لها وجود مستقل عن المتعلقات ؛ والفكرية مالم يكن لها ذلك وهذه نقطة خلافية بين الفلاسفة .

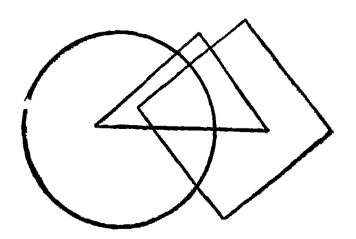
(١) Eduction of Correlates

(١) أما المقدرة على إدراك العلاقه الأولى ـ علاقة الدلالة ـ فقد أجمع العلماء فى مختلف العصور على أنها من الخواص الهامة فى الذهن فهى تتجلى فى عمليات التعليل والتعميم وما إليهما . وقد أثبتت بحوث برت التى أشرنا إليها سابقاً ان المقدرة على التعليل ترتبط ارتباطا كبيراً بالعامل العام (ج) .

(٢) وأما المقدرة على إدراك المشابهة (أو الضدية) فانها أيضا من أظهر خواص الحياة العقلية إذ لا ينفك العقل يرعى أفكاره وينظمها فى طوائف فيضع المتشابهات معاً ويفرق غير المتشابهات . لهذا ترى كثيراً من المقاييس العقلية تحوى بين مسائلها سؤالا عن المرادف او الضد . وقد ولج العلماء أيضاً باب المدركات الحسية ليروا إن كان (ج) كبير الأثر فى تمييز المتشابه من غير المتشابه فيه فوجدوا أن أظهر ما يكون ذلك فى عالم الصوت ثم يليه تمييز المرئيات أما اللمس فلا يزال فى حاجه إلى التحقيق العلمى .

(٣) وأما إدراك علاقة العطف (وتدل عليها الأداة «و») فان أظهر مايتجلى فى العمليات الحسابية وقد قام الدليل على أن (ج) حاضر فيه .

(٤، ٥) وننتقل الآن إلى العلاقات الحقيقية بادئين منها بعلاقتى المكان والزمان اللتين يتوقف عليهما تصور الأجسام ، ويقوم عليهما تأثر الانسان بما حوله من بيئة مادية . وهنا تختلف نتائج البحث فقد وجد بعضهم مثلا أن التلازم قليل بين (ج) وبين القدرة على تمييز نقطتين (ملموستين) على الجلد من نقطة واحدة. على أن آخرين قاموا ببحوث على مجموعة كبيرة من الأطفال تراوح سنهم بين ٩ ، ١٢ سنة فوجدوا أن الأذكياء كانوا أكثر نجاحاً من غير الأذكياء من هذه الناحية . واختبر آخرون الأطفال فى موازنتهم بين الأطوال ، وقدرهم المسافات ورسمهم أشكالا منظورة فى المرآة ، فوجدوا أن هناك تلازماً ذا مغزى بين القدرة على هذه العمليات ، وبين مقدار (ج) . ومن الاختبارات الطريفة فى هذا الباب اختبار الأشكال الهندسية الذى تجد رسمه فيما يلى (والذى يطالب فيه المختبر بأن يشير إلى مساحة داخل المثلث غير انها خارج الدائرة وخارج المربع)



ومثل هذا يقال فى اختبارات الادراك الزمانى كالموازنة بين السرعات . وقد أثبتت كل هذه الاختبارات أن إدراك علاقتى المكان والزمان - حسية أو معنوية - منفصلة أو مجتمعة - كيفية أو كمية - كل هذا ينم عن أثر من (ج) .

ونظراً لأهمية إدراكى الزمان والمكان رأينا أن نستطرد فنقول كلمة هنا عن نشأتهما وترقيهما :

هل فهم النظام المكانى مولود مع الطفل أم هو نتيجة التجارب الماضية ؟ يذهب « ستوت » إلى أن الكائن الانسانى يتعلم بالتدريج كيف يميز أشكال الموضوعات ومسافاتها ومحالها واتجاهاتها ، إلا أنه لا شك فى أن هناك ميولا مفطورة تولد مع الشخص وتؤثر تأثيرا قويا فى نمو إدراكه المكانى. هذا الاستعداد الفطرى يتألف من ميول عامة لنشاط عضلى خاص كالمشى والجرى والأصوات المفهومة ، ولمقدرة خاصة من تعلم القيام بهذه فى طرق مكانية مختلفة . ويرى « ماكدوجل » أن الادراك المكانى وظيفة معقدة مركبة . وأن المقدرة عليها مفطورة فى بنائنا الموروث ، يساعد التمرين على ترقيتها ويزيد فيه ، وإن إدراكنا الخواص المكانية للأشياء لا يمكن أن يقوم به الا على نشاط عقلى تثيره التجارب الحسية .

ويظهر أن العلماء مجمعون على أنه حوالى نهاية السنة الأولى يكون الطفل قد أصبح قادرا على تمييز الخصائص المكانية للأجسام وعلى تعديل نفسه بمقتضاها فهو يميز القريب والبعيد ، والجسيم والصغير ، والمستدير والمضلع ، وباختصار يوجد عنده إدراك للمكان قد يكون مليئاً بالأغلاط إلا أن السنين المقبلة كفيلة بأن توضحه وترقيه . ففى هذه السن يميز الطفل بين الصندوق والكرة ، وأن تمييز الطفل فى

السنوات الأولى من حياته ،للشكل ليس إلا تمييزا ساذجا بسيطا لايحتوى إلا على العلاقات البسيطة ، أما علاقات أمام . خلف ، فوق . تحت ، داخل، وخارج فيظهر انها متأخرة النمو عن السابقة . وقد وجد بعض العلماء أن تمييز الحجوم النسبية يستطيعه الطفل فى سن ثلاث سنوات ، أما تمييز الاتجاهات النسبية فانه يجىء متأخرا عن ذلك ، فاذا رسمت شجرة للطفل سواء أكانت مستوية أم معكوسة فان الطفل فى سن الثلاث السنوات يعرف أنها شجرة ، أما فى سن الرابعة فانه يطلب رسمها فى الوضع الصحيح متجهة إلى أعلى وربما كان لهذا علاقة بنمو الشعور الموضوعى للطفل بنفسه ، ومقارنة اتجاه الأشياء باتجاهه هو فى قيامه أو قعوده ، وهذا إدراك ذهنى أعلى من مجرد الادراك المكانى .

وحوالى نهاية السنة الأولى يستطيع الطل أن يميز الوجوه وخصائصها ، ويفرق بين الابتسام والغضب والتقطيب فيها ثم بعد ذلك يترقى إدراكه لأجزائها المختلفة من أنف وعين وفم ، ومايزال تصوره يترقى حتى يدرك هذه الأجزاء ويستطيع رسمها فى نسبها ومراكزها الخاصة ، وهذا لا يجىء حتى سن التاسعة كما حققه « برت » . أما عن علاقة هذا الادراك بالذكاء فقد قام « القوصى » ببحث استنتج منه :

(١) أن ليس هناك دليل على عامل جمعى يجرى خلال ميدان الادراك المكانى كله وإذن فمقاييس الادراك المكانى ليست إلا مقاييس لـ (ج) .

(٢) ولكن بعض الاختبارات المكانية يظهر أنها تتضمن فوق (ج) عاملا جمعياً آخر له علاقة بالصور والأشباح النظرية .

(٣) وأن هذا العامل يدل على مقدرة خاصة يجب تحاشيها فى قياس الذكاء العام

(ج) « راجع رسالة القوصى للدكتوراه عن (The Visual Perception of Space)

وأما عن إدراك الزمان فقد دلت النتائج على :

(١) أن ترقيه عملية بطيئة تبدأ مع الطفل وتنمو معه حتى مستوى الكبار فى سن ١٣ أو ١٤ وأهم مرحلة فى هذا الترقى تكون حوالى سن الحادية عشرة ، إذ يظهر أن عندها يحصل تقدم عام فى نواحى المعرفة الزمانية .

(٢) وأنه يظهر أن الأطفال يتعلمون أولا استعمال الكلمات الدالة على الزمن الدارجة فى الاستعمال العادى ، والنظام الذى يتم فيه هذا يتوقف على شيئين . ا . مدة

الدائرة التي يحدث فيها فاجزاء النهار قبل أجزاء الأسبوع وتلك قبل أجزاء السنة « ب » المصلحة الشخصية ، فتاريخ ميلاد الشخص مثلا ، ويوم العطلة الأسبوعى تجىء معرفتهما متقدمة .

(٣) وأن الطفل يجد صعوبة فى فهم أيام الشهر ويظهر أن السبب فى ذلك كون طريقة عدها مصطنعة وكون الأيام خالية من مميزات وحوادث تميز كلامنها .

(٤) وأن معالم الزمن مرتبطة بالأعمال والتجارب المحسة .

(٥) وأن الترقى من فهم الكلمات الزمنية إلى فهم التعاقب الزمنى وترتيب المراحل التاريخية يكون مصحوبا بصعوبة كبيرة ، فمن الصعب على الأطفال أن يرتبوا التواريخ صحيحة ،وهم يعلقون عليها قليل أهمية إذا طولبوا أن يصفوها أو أن يرتبوا الأشخاص التاريخيين على حسب أزمانهم ، وإذا طلب إليهم أن يعطوا تاريخ عصر فضلوا أن يذكروا اسم شخصية مشهورة معاصرة .

(٦) وأن أبعد المراحل التاريخية من وقتنا أسهلها تمييزاً ويظهر أن ذلك تابع لأن أول تمييز فى الزمن يجىء بين الحاضر وماض موصوف سلبيا (أى لم يكن فيه ما نراه فى عصرنا الحاضر) وفى هذا الماضى تتجاهل التقسيمات أولا ، ولا يهتم بها إلا بعد سن ١١ .

(٧) وأنه يظهر أن التجارب الزمنية أقل أهمية فى تفكير الأطفال من التجارب المكانية.

يظهر مما تقدم أنه إلى سن ١١ (أى نهاية الدراسة الابتدائية) لا يكون للاسماء الاصطلاحية لأقسام الزمن كبير معنى عند الأطفال إلا إذا شرحت لهم بوضوح وربطت بنشاطهم المألوف كأن تربط مثلا باعمارهم أو أعمار أسرهم . كذلك يمكن الاستعانة بمناقشة الأطفال على طول الحصة ، وطول اليوم المدرسى ، والمسافة منذ المسامحة ، وبالألعاب التى تتضمن أزمنة معينة ، وفى تدريس التاريخ يجب أن تعطى الأهمية للنواحى الوصفية والتصويرية ، وبذلك يجعل الماضى حياً فى تفاصيله المحسة . وحيث أن الأطفال يلاحظون على الخصوص ما لم يكن عند الناس فى العصور السابقة (لا ما كان عندهم) فينبغى الاهتمام بالناحية الموجبة فى تفاصيلها ، فلا يعتمد على الموازنة فقط بين الماضى والحاضر ، وإنما يصور الماضى بخصائصه ومميزاته ، وبذلك يسهل على الطفل الموازنة بين الماضى الحى والحاضر فى تفاصيلهما الحية ، ومن الوسائط لهذه الغاية الصور والنماذج والمصورات والوصف الروائى . ويجب التنبه إلى أن أطفال المدارس الابتدائية يميلون أن يضعوا العصور والحوادث والأشخاص فى

الترتيب الذى تظهر به فى إدراكهم لا على حسب ترتيبها الزمنى ، ولمقاومة هذا الميل يحسن استعمال الخرائط الزمنية . وحيث أن الأطفال يهتمون كثيرا حوالى سن ١١ بالأشخاص والأبطال سواء أكانوا خرافيين أم حقيقيين فيستغل هذا فى تدريس التاريخ فيجعل محوره تراجم الحياة . (راجع The Development of the Knowledge of Time in Children. B. J. Psy Vol XII April 1922. P P 309 - 336.

٦) إذا كانت دنيا المادة تقوم على إدراك العلاقات المكانيةوالزمانيةفان دنيا النفس تقوم على إدراك علاقة خاصة هى علاقة الذات بموضوعها : علاقة العارف بالمعروف ، والمريد بمراده ، والواجد بوجدانه . وقد كان يجب أن تدخل هذه تحت القانون الأول (دراية الفرد بتجاربه) إلا أن سبيرمان نظر فرأى أن الانسان لا يكتفى بعرفان ما يجول بعقله بل يستعمل المجاز فى نظره إلى الآخرين فيقيسهم بنفسه ويستنتج عنهم أفكاراً وتصورات شبيهة بأفكاره وتصوراته ـ وهذا ينطبق على قانون استنباط المتعلقات .

ومن الاختبارات فى هذا الباب أن تعرض على الأطفال (أو الكبار) صوراً تطالبهم بتأويلها وشرح مغزاها ، أو تفرض لهم معضلة تسألهم بيان كيفية التغلب عليها ، أو تلج بهم باب التفكير المعنوى فتطالبهم باعطاء الحد الرابع فى مثل قولك : نسبة الفضيلة إلى الثواب كنسبة الرذيلة إلى ... ؟

وقد أثبت حساب التلازم أن (ج) له شأن عظيم فى كل عمليات هذا النوع.

(٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠) علاقات العينية والوصف والسبب والتركيب ترتبط بالماهية وبالنظام الأساسى للوجود ذهنيهوماديه . فالأولى — وهى كون ذاتية الشىء دائمة رغم طوارىء التغير فى أحواله ـ قد يكون منشؤهاملاحظة دوام ذات الحى رغم انتقاله من حال إلى حال ، ومن نشاط إلى آخر . ثم نقلت بطريق المجاز إلى الأشياء والأجسام .

وأما الثانية فقد يكون الباعث لها شعور المرء بوجود ذاته فى أى لحظة من اللحظات على حال وصفة خاصة . وقد تكون الثالثة وليدة شعور الحي بنزوعه وتأثيره ومجهوده فينسب إلى الأشياء تاثير بعضها فى بعض قياسا على ذلك .

وأما الرابعة فهى علاقة الأجزاء (أو الطوائف) بالمجموع الذى يتركب منها، كادرا كك أن ثلاثة الخطوط المتقاطعة تكون مثلثا أو أن الكلمات المتعاقبة فى نظام مخصوص تؤلف جملة مفهومة وهنا أيضا أثبت (ج) أن له أثرا لا شك فيه فى قدرة الفرد على إدراك هذه العلاقات .

كل هذا حسن إلا أن القوانين الثلاثة التى رسم سبيرمان على أساسها صورة العقل إنما تكشف عن الناحية الكيفية منه فقط ، على حين أن الناحية الكمية لها أيضا قوانينها . ونحن مطالبون أن ندرعها وأن نرى علاقتها بالعامل العام (ج) لتكون صورة العقل أمامنا كاملة واضحة .

هذه القوانين الكمية تنقسم إلى طائفتين . أولاهما العامة التى تنطبق على كل عمليات المعرفة أية كانت . وثانيتهما الخاصة ذات المجال المحدود .

أما العامة فيعبر عنها « سبيرمان » كما يلى (كل العرفان يترقى بطريق الزيادة فى جودة الوضوح والسرعة ، أى ان كل معقول فى ميدان المعرفة وكل عنصر ذهنى مدرك بالحس أو مفكر فيه يبرز من عالم الغموض إلى عالم الوضوح فى درجات متعاقبة ، وهذا التدرج فى الظهور يشغل مقدارا من الوقت) .

هاتان الناحيتان ناحيتا السرعة والجودة ليس فى قياسهما صعوبة ، فانك تستطيع أن تقيس الأولى بقياسك المدة التى يستغرقها الشخص قبل أن يستجيب لمؤثر تسلطه عليه ، ويمكنك أن تقيس الثانية بقياس مقدار الجودة فى استجابة الشخص ، أى مقدار خلوها من الخطأ والنسيان ، وإنما تجىء الصعوبة فى بيان أهمية كل من السرعة والجودة فى عمليات المعرفة إذ لذلك كبير الأثر فى وضع لمقاييس العقلية وإحكامها . وقد تفرغ كثير من الباحثين لمعالجة هذه النقطة ولبيان ارتباط كل من هاتين الناحيتين بالعامل (ج) . فابعد بعضهم أثر السرعة مثلا وتركوا للمختبر أن يجيب على مهل (كان يقوم بعمليات حسابية أو بإجراء القلم على حروف خاصة فى قائمة ملأى بالحروف) وقاسوا التلازم بين نتيجة هذا و(اوج) فوجدوه ٠،٧٦ ومعنى هذا أن القدرة على اداء عمل ما على وجه الصحة

والاتقان مرتبطة ارتباطا ذا مغزى بالمقدرة الفطرية العامة ـ وتضاربت الآراء في مقدار تشبع السرعة او ارتباطها بالعامل (ج) إلا أن الكثيرين على ان السرعة مرتبطة ـ كالجودة ـ بهذا العامل ، وان العناية باحداهما (السرعة او الجودة) قد تضعف من نتيجة الأخرى ، وأن بعض العمليات العقلية قد تعتمد على الواحدة اكثر مما تعتمد على الأخرى .

واما القوانين الكمية الخاصة فيعدها سبيرمان خمسة نجملها كما يلي :

١) قانون المدى (١) ونصه (يميل العقل إلى الاحتفاظ بمدى محصوله ـ اى ما يستطيع الاحاطة به من العمليات فى وقت واحد ـ ثابتا فى الكمية وأن تغيرت الكيفية) .

هذا المدى يتمثل فى احدى ناحيتين : ناحية الاتساع كأن تدرك مثلا اكبر عددمن الأشياء او الأشكال اوالحروف التى تعرض امامك على لوحة العارض(٢) السريع فى اقل من لمح البصر ، او ناحية العمق بان ترى ماتراه واضحا مفصلا، وهنا اثبت البحث ايضاأن الناحيتين كلتيهما تعتمدان على (ج) وأنهما تكونان بُعْدَيين بدليين (٣) يحدان المحصول العقلى لأى فرد من الأفراد .

٢) قانون الحفظ (٤) ويدخل تحته مبدآن فرعيان :

الأول الميل (٥) ونصه (حدوث العمليات الذهنية يوجد ميلا إلى سهولة حدوثها ثانية) . وهنا يجب التنبه إلى أن لقوة الحافظة ناحيتين :

ناحية استنباط العلاقات بين الأشياء ، وهذه تتوقف كما رأينا على (ج) ،

---

(١) Span

(٢) Tachistoscope

(٣) Alternative Dimensions

(٤) Retentivity

(٥) Disposition

وناحية الاحتفاظ المحض وهذه لا دخل للعامل العام فيها وقد يكون لهـا عامل خاص .

والثانى البطء أو الركون(١) ونصه (تتدرج الخطوات الذهنية أكثر من تدرج أسبابها « الظاهرة » فى الابتداء والانتهاء) أى انها تستغرق وقتاً أطول فى ظهورها وفى زوالها . وقد ظهر من البحث أن عامل البطء هذا مستقل عن (ج)(وربما كان أهم العوامل العامة بعده) ويختلف الأشخاص باختلاف مقداره ، وينبعث عنه ميل الخطوات الذهنية إلى البطء والتأخر والبقاء على حالة واحدة ، فاذا زاد سمى ركودا أو ركونا — وإذا قل أثره فى شخص وصفناه بانه سريع الفكر وقاد القريحة .

٣) قانون الاعياء ونصه (حدوث أى حادث ذهنى يوجد ميلا معارضاً لحدوثه بعد) وظاهر أن عمل هذا القانون معارض لسابقه إلا أن لهذا نظيرا فى العلوم الطبيعية كالتجاذب والتنافر الموجودين بين الذرات . ومن الاعياء ما هو ذاتى يتجلى فى الشعور النفسانى بالتعب ، ونقص الكفاية فى العمل . وهذا يمكن التغلب عليه بقوة الارادة ، أو بازدياد عناية الانسان بما يعمل ورغبته فيه — والتعب الذاتى عامل نزوعى يختلف فيه بعض الأفراد عن بعض . فاذا ظهرت عوارضه على شخص ما فى بعض عمله كان من المنتظر أن يحل عليه فى أعماله الأخرى .

ومن التعب ما هو موضوعى يتجلى فى نقص النشاط الجثمانى وفقدان المقدرة على العمل — وهذا ليس كسابقه فى العموم ، وليس له علاقة بالمقدرة العامة .

ويتصل بالاعياء ما يسمى بالمراوحة (٢) أو التذبذب فى الانتباه (بين الخفاء

---

(١) Perseveration - ويرمز له بحرف p ونقترح له حرف « ب »

(٢) Oscillation يرمز له بحرف O ونقترح نحن الرمز له بحرف « و »

والظهور) وفى العمل (بين الراحة والتعب) ، فقد ظهر من التجارب أن كلا منهما يتبع فى سيره خطا تموجيا منظما . وهذا عامل عام ثالث يضاف إلى العاملين السابقين (ج) ، (ب) ويحسب له حسابه فى قياس الأفراد .

(٤) قانون النزوع أو الارادة ونصه (المجهود النزوعى ، أو ضبط النفس ، أو قوة الارادة ، عامل مهم فى الهيمنة على توجيه عمق المعرفة) . وهذا عامل[1] عام رابع له أهميته وإن كان من واد غير وادى المعرفة .

(٥) قانون المؤثرات الأولى[2] ونصه (كل مظاهر أعمال القوانين الأربعة السابقة تقوم على أساس من دعائم أولية جثمانية تختلف باختلاف الأفراد : أهمها السن والصحة ، والجنس ، والوراثة .

وبعد فهذه خلاصة قصيرة عن مذهب « سبيرمان » فى « نشوء المعرفة » لم نقصد منها إلا تقديم القارىء لهذا المبحث الواسع الذى بنيت كل خطوة فيه على أساس علمى رياضى والذى يعتبره صاحبه انقلابا فى وجهة نظر علم النفس شبيها بانقلاب « كوبرنيق » فى علم الفلك . فبعد أن كان الذكاء هو المحور الذى تدور حوله الدراسات والمبدأ الغامض الذى يلتمس قياسه وتحديده ، أصبحنا بفضل « سبيرمان » نبتدىء من كمية محدودة (ج) ونقيس عليها مختلف المقدرات ، ونرى أثرها فيما يقوم به الذهن من تفكير .

وقد يلذ القارىء أنه يعلم أن سبيرمان يعتبر المقدرة العامة أشبه شىء بقوة أو طاقة قد يعقد العلم بعد صلة بينها وبين النشاط العصبى فى الجسم ، وأن (ج) يقيس كميتها ، وأن (ب) ، (و) يمثلان على التعاقب ركودها وتذبذبها ، وأن المجموع العصبى أشبه شىء بالقاطرات أو الآلات الفرعية التى تعين الطاقة العامة

---

(١) يرمز له بحرف w (من will) ونرمز له نحن بحرف إ (من إرادة)

(٢) Primordial Potencies

(٣) Noegenesis

على أداء عملها ، وأن دولاب هذا العمل يحتاج إلى مدير أو مهندس يحركه ويوجهه ذلك هو الارادة .

إلا أن هذا الجزء الأخير افتراضي يجب ألا يخلط بينه وبين النتائج العلمية التى قام عليها الدليل والبرهان .

والآن وقد عرفت على الأقل معالم هذا المذهب فلعلك تحب أن تطلع على نموذج من مقاييسه يستعمل الآن فى كثير من المدارس لاختبار الأطفال بين سن العاشرة والرابعة عشرة ، وللأذكياء ممن هم أصغر قليلا ، أو الأغبياء ممن هم أكبر سناً . والطريقة أن يسبق كل اختبار فى هذا النموذج بشرح مثال أو مثالين على السبورة .

الاختبار الأول : المساوى والمضاد (هل كل اثنين فى الجدول الآتى تقريبا شيء واحد أو متضادان ؟)

(١)

(٥) يعطى ـ يأخذ

(٦) مطلق ـ سجين

(٧) يعجب ـ يدهش

(٨) يذهب ـ يرحل

(٢٣) يعتمد ـ يؤيد

(٢٧) تام ـ غير مكسور

الاختبار الثانى : المترادفات (وضع خط تحت الكلمة المناسبة)

(٣٥) كلمة « شاك » لها تقريبا نفس المعنى مثل . . . منتظر ؟ غير متأكد ؟ جاهل ؟ منكر ؟

(٤٤) « يمدح » لها تقريبا نفس المعنى مثل . . يشكر ؟ يعترف بالجميل . . ؟ يلتمس العذر لـ . . ؟

---

(١) هذه الأرقام هى أرقام الأسئلة فى " A Measure of Iutelligence To Use in Schools - C. Spearman . طبعة ثانية ١٩٣١
وقد ذكرنا بعضها فقط على سبيل المثال .

الاختبار الثالث : التبويب(تمييز الكلمة النابية من أربع كلمات ، ثلاث منها متقاربة المعنى)

(٥٩) يهزأ ـ يعجب ـ يعمل ـ يحتقر

(٦٢) وسادة ـ سكين ـ منشار ـ فأس

(٧٤) ينقذ ـ ينجي ـ يساعد ـ يدفع

(٨٢) مسطح ـ عريض ـ مستدير ـ بعيد

الاختبار الرابع : الأسئلة

(٨٦) ما الذى ينبغى للمرء طلبه قبل تصديق ما يسمع ،..
النقود ؟الكلام ؟ البرهان ؟ الحب؟

(٩١) بم تسمى الأشخاص الذين يصرفون من نقودهم أكثر مما ينبغى . . . أسخياء ؟ مبذرين ؟ مشفقين ؟ أغنياء ، ؟

الاختبار الخامس : الاكمال (اختيار الكلمة التى تتم بها الجملة على أحسن وجه)

(٩٥) طوابع البريد تلصق على . . موائد ؟ خطابات؟ صور ؟ أشجار؟

(٩٧) إنه لم يستطع الكلام بلغتهم ولكنه استعان على شرح مقصده ب . . . الأصوات ؟ السكوت ؟ الاشارات ؟ التهديدات ؟

(١٠٩) إنه لا يساعدك فى شؤونك ولكنه فقط .. يتكلم ؟ يتدخل ؟ يذهب ؟ يجىء ؟

الاختبار السادس : المتشابهات

(١١٩) الأبيض للأسود كنعم لـ . . . لا ؟ ربما ؟ إذا ؟ حين ؟

(١٢٤) الشمس للجفاف كالمطر لـ . . . السحاب ؟ المطرة العارضة ؟ البلبل ؟ البركة ؟

الاختبار السابع : الاستنباطات

(١٤٧) إذا كان ا أكبر من ب ، ب أكبر من حـ
فكيف يكون ا بالنسبة إلى حـ
أهو أصغر ؟ أكبر ؟ أحسن ؟أم مساو ؟

(١٤٨) لا يكذب أو يسرق إلا شرار الناس

مريم خيرة

فأى هذه الأشياء تعمل ... تسرق ؟ تكذب ؟ تكذب و تسرق معا ؟ لا هذا ولا ذاك ؟

(١٥١) والد على عم محمد فما علاقة على بمحمد ...

أبوه ؟ ابن عمه ؟ أخوه ؟

(١٦٣) المعبد على بعد ميل شمالى مكتب البريد

المصرف « « « شرق المعبد

الديوان « « « جنوبى المعبد

فأين مكتب البريد من الديوان ... شمال ؟ جنوب ؟ شرق ؟ غرب ؟

مراجع الفصل السادس

(1) Spearman. C. (ا) " Abilities of Man ,,

(ب) "Cognition and the Nature of intelligence,,

(ح) " A Measure of Intelligence ,,



الفصل السابع

الطفل الموهوب

الباب الأول

أصحاب المواهب العامة

أما وقد علمت أن المقدرة العقلية قد تكون عامة ، وقد تكون خاصة ، فاعلم أن الموهوبين من الأطفال (أو الكبار) طائفتان : ذوو المواهب العامة ويقصد بهم أولئك الذين يمتازون فى اختبارات الذكاء العام . وذوو الاستعدادات الخاصة الذين تقتصر مواهبهم على ميدان واحد ، أو ميادين قليلة ، كالموسيقى أو الفن ، أو العد السريع ، أو لعب الشطرنج ، أو الدراسات الآلية ، وما إلى ذلك .

وليس معنى هذا أن إحدى الطائفتين تتميز دائما من الأخرى ، بل على العكس قد يكون الشخص الواحد موهوباً فى المقدرتين ، والموهوب فى إحداهما يحتمل أن يكون موهوبا فى الأخرى أكثر من الشخص العادى . ولكن لا يفوتنا أن النجابة فى ناحية لا تستدعى أن يكون المرء نجيبا فى كل شىء .

***

يهمنا فى النابغين من أصحاب المواهب العامة أن ندرسهم من الوجهات الجسمية والعقلية ، وأن نتبين مميزات شخصياتهم وبيئاتهم الاجتماعية . وأن نترسم خطاهم من الطفولة إلى البلوغ ، ونتائجهم المدرسية فى مختلف الموضوعات ثم ندرس بعد ذلك أقوم الطرق التربوية التى يجب اتخاذها معهم لتمكنهم من الاستفادة بمواهبهم السامية ، إلا أنه من الصعب تحديد هذا النوع من الناس إذ ليس هناك نقطة معينة يكون الطفل موهوبا إذا جاوزها ، وغير موهوب إذ قصر عنها . فاذا أخذنا نتائج مقاييس الذكاء دليلا ، واعتبرنا الشخص المتوسط

من كانت نسبة ذكائه ١٠٠ ، والموهوب من كانت نسبة ذكائه ١٣٠ فصاعدا وجدنا أن عدد الموهوبين بين تلاميذ المدارس فى الأمم الراقية يبلغ ١٠ فى الألف، فاذا اعتبرنا الذكاء ١٤٠ + نقصت النسبة إلى ٤ أو ٥ فى الألف، وتنقص إلى أقل من واحد فى الألف إذا أخذنا نسبة الذكاء ١٦٠ + .

على أن علماء النفس التجريبيين قد تواضعوا على اعتبار ١٣٥ (بين ١٣٠ ، ١٤٠) بدءا لنسبة الذكاء فى طبقة الموهوبين، واعتمدوا فى هذا الاصطلاح على أن الأطفال الذين يصلون هذا المستوى فى ذكائهم العام يتميزون تميزا كافياً من الأشخاص المتوسطين بحيث تدعو الحاجة إلى إعطائهم فرصاً تعليمية خاصة. لا نريد أن نكرر عليك القول هنا فى أهم الطرق التى اتبعت فى دراسة الأطفال النابغين وإنما يكفى أن نذكرك أن من أشهرها اثنتين :

الأولى الطريقة التاريخية «البيوجرافية» التى تقوم على تتبع حياة الطفولة للأشخاص النابغين ممن أحرزوا نجاحاً كبيراً فى حياتهم البالغة. ولهذه الطريقة نفعها وقيمتها إلا أنها ليست كافية لعدم تمام المعلومات «البيوجرافية» فى الغالب ولأنها لا تخبرنا شيئاً عن الأطفال النابغين الذين لم يحرزوا شهرة أو عظمة فى حياتهم الراشدة ويدخل فى هذه الطريقة تتبع تاريخ بعض النابغين فى العصور السالفة. وقد كانت الطليعة فى هذا المضمار بحوث العالم الانكليزى «فرنسيس جلتون» فى أوائل النصف الثانى من القرن التاسع عشر. ثم جاءت بعده إحدى الباحثات فاختارت ثلاثمائة من النابغين الذين ظهروا فى المدة منذ ١٤٥٠ إلى الآن، وأعانها كثير من المساعدين فقرأت وإياهم آلاف التراجم لحياة هؤلاء النابغين، ووجهت عنايتها بنوع خاص إلى الاشارات التى لها علاقة بالوراثة والصحة والتربية والرقى العقلى والصفات الشخصية عند هؤلاء. والسن التى تعلموا فيها القراءة والتى انتقلوا عندها من فرقة إلى أخرى، والكتب التى قرءوها فى أعمار مختلفة، وما أحرزوه من درجات الشرف ومن شهرة بين أقرانهم، وما أثر عنهم من خطب ومقالات وقصائد وما إليها. ثم بعد أن جمع كل هذا قام بتحليله وقدره ثلاثة من خبراء النفسانيين ممن حذقوا سر المقاييس النفسانية

والمُثُل الخاصة بكل سن ، فاشتغل هؤلاء كل على حدة واجتهد كل منهم أن يقدر النهاية الصغرى للذكاء الضرورى لنتائج هؤلاء النابغين . وقد جاءت نتائج العلماء متقاربة لم يختلف بعضها كثيراً عن بعض وفى هذا ما يؤيد أن طريقة هذا البحث ـ وإن لم تبلغ درجة المقاييس العقلية فى الاتقان ـ فانها جديرة بشىء كثير من الثقة والقبول . وكان ممن درست تواريخهم فى هذا البحث «لورد بيرون» الشاعر الانجليزى (نسبة ذكائه ١٥٠) ، و « ولتر سكوت » الكاتب الاسكتلندى (ذ = ١٥٠) ، وداروين (ذ = ١٣٥) ومحمد على (ذ = ١١٠) ومن بين من كانت نسبة الذكاء فيهم أعلى من ١٨٠ « جوته » ، « ليبنتز » ، « ما كولى » ، « بسكال » . وقد وجد أن خصائص الطفولة عند هؤلاء تماثل خصائص الأطفال النابغين الذين تدرس حياتهم فى الزمان الحاضر . وحبذا لو قام من بين باحثينا المصريين من يحذق هذه الطريقة ثم يستخدمها فى دراسة النابهين من أبطال العرب ومصر قديمهم وحديثهم دراسة قائمة على تراجم حياتهم بعد أن تطبق على تلك التراجم مقايس البحث التاريخى الصحيح .

وأما الطريقة الثانية فهى الدراسات الاحصائية من مثل ماقام به جماعة من من علماء كاليفورنيا إذ درسوا ٦٤٣ طفلا (ذ = ١٤٠ +) بين الثانية والرابعة عشرة من العمر ، ٣٧٨ من تلاميذ المدارس الثانوية والعالية ممن راوحت أعمارهم بين ١١ ، ١٩ وضموا إلى هؤلاء عدداً كبيراً من النابهين من بين ٢٥٠٠٠٠ من تلاميذ المدارس المختلفة . وهذه الطريقة إحدى دعائم العلم الحديث ، وأحر بنتائجها أن تكون على درجة كبيرة من اليقين أو الاحتمال .

أوصاف النابغين

كانت الآراء متضاربة إلى عهد قريب فى خصائص الأشخاص النابغين فكان بعض الناس يظن أن أغلبهم فى العادة ضعاف الأجسام أو أنهم مرضى اجتماعيون أو أنهم عرضة للأمراض النفسانية ، أو أن النبوغ ـ كما يقول « شكسبير » . قريب الجنون ، أو أنه مقصور على عهد الطفولة وأن النابغين بعد بلوغ سن الرشد ينحط

مستواهم إلى مستوى الأشخاص العاديين . وإنا موودون هنا خلاصة نتائج العلماء في شتى هذه النواحي .

ناحية الأسرة والبيئة : وجد « ترمان » في المجموعة الكبيرة التي درسها في « كاليفورنيا » أن ثلث آباء النابغين ينتمون إلى طائفة (الموظفين) أصحاب المهن العالية كالاطباء والمحامين ومن إليهم ، ونصفهم ينتمون إلى طائفة رجال الأعمال كالتجار ومديرى المعامل والمصانع ، وأقل من ٧ ٪ منهم يرجعون إلى طائفة العمال . وجاءت النتائج التي وصل إليها كثير من العلماء الاخرين مؤيدة لهذه النتيجة .

على أن الأطفال النابغين قد ينسلون من أسر خاملة أو متوسطة الحال .

النسبة الجنسية : تكاد النتائج تجمع على أن عدد النابغين يفوق عدد النابغات وأن الزيادة تطرد بازدياد العمر . فقد وجد بعضهم النسبة :

أولاد		بنات	
٧	:	٦	في المراحل الأولى من التعليم
٢	:	١	في المدارس العالية

الصحة وبناء الجسم : وجد من الموازنة أن متوسط النابغين من طلبة المدارس الأولية في أمريكا يزيد على المختلطين (نابغين وغيرهم) حوالى « بوصة » في طول القامة . وهم كذلك يزيدون قليلا في وزن الجسم وقوة القبض على الأشياء وامتداد الذراع واتساع الاكتاف والنمو الطبعي ، ووجد اخرون أن صحة ٧٤ ٪ من نجباء الأطفال كانت حسنة أو غاية في الحسن خلال السنة الأولى من حياتهم ، وأن معظمهم يبدءون الكلام والمشي وتأخذ أسنانهم في الظهور وتظهر عندهم علائم البلوغ قبل غيرهم من متوسطي الأطفال . وهناك تفاصيل كثيرة رأينا الاكتفاء عنها بأن نقرر اتفاق جميع الدراسات على مناقضة الفكرة القائلة بأن النابغين ضعاف الأجسام بطيئو النمو وأن عقولهم تنمو على حساب أجسامهم .

النتائج المدرسية ووسائل التسلية : أثبتت التجربات النفسانية أن التلاميذ الموهوبين يأتون بنتائج باهرة في امتحاناتهم المدرسية ، وأن كثيراً منهم يسبقون

فرقهم الدراسيه فى معلوماتهم ، وهم لا يميلون إلى القوة البالغة في ناحية والضعف الظاهر فى أخرى ؛ وإنما يصلون على العموم أكثر من المتوسط فى الموضوعات التى تتطلب مقدرة حاسية أو عضلية خاصة ؛ ومنهم من توجه عنايتهم واهتمامهم إلى إلى ناحية خاصة فيمهرون فيها ويؤثرونها على غيرها من النواحى . والموضوعات التى يلذونها ويشغفون بها هى الموضوعات المعنوية العامة كالمطالعة والأدب والمناظرة والتاريخ وما اليها .

وأثبتت التجارب ان كثيراً منهم يتعلمون القراءة بأقل مجهود ، ويضرب «ترمان» مثلا لهذا بالطفلة التى درسها ، إذ أمكنها أن تقرأ وتفهم جملا بسيطة فى سن ٢١ شهراً وما وصلت ٢٦ شهراً حتى كان قاموس قراءتها يزيد على ٧٠٠ كلمة . وكمية القراءة وكيفيتها أعلى كثيرا عند الموهوبين منها عند المتوسطين إذ أثبتت دراسات (كاليفورنيا) ان متوسط ما يقرؤه الموهوب ـ ذو السبع السنين ـ فى شهرين أكثر مما يقرؤه غيره ممن هم أكبر منه حتى سن الخامسة عشرة . ومستوى ما يقرءونه أرقى كثيرا من مستوى المتوسطين . ولهم رغائب يولعون بها كجمع المجموعات العلمية والتاريخية ، ومراميهم فى الحياة أبعد وأسمى من مرامى الأطفال العاديين . كذلك ثبت أن الطفل الموهوب ذا العشر السنين يعرف عن اللعب والألعاب أكثر مما يعرفه الطفل العادى ذو الثلاثة عشرة (وإن كان الوقت الذى يصرفه الأول فى اللعب أقل مما يصرفه الثانى ، ذلك لانشغال الطفل الموهوب بمشاغل أخرى أكثر أهمية فى نظره)

الخلق والمزايا الشخصية : أجريت جملة اختبارات نفسانية على الموهوبين وغيرهم ، فوجد أن الأولين أرقى درجة فى خلوهم مما لايحب من المآرب والمطامع الاجتماعية ، وبعدهم عن الزهو والعجب ، وجدارتهم بالصدق والثقة ، وعدم سهولة انصياعهم لداعى الغش والخديعة . وقد ثبت من تقارير المدرسين فى كثير من المدارس الأوروبية والأمريكية أن تصرف الأطفال النابهين فى فصولهم جميل محمود ، وأنهم يستجيبون لداعى التهذيب ، ويحترمون سلطة المدرسة يتطوعون فى مناقشات فصولهم ، وعندهم حاسة قوية لتذوق الفكاهة المستطرفة

وليس يغلب على طباعهم العناد ولا حب الأثرة ، ولا ينهزمون عن غاياتهم دون جد ومثابرة . وعلى الجملة فان تقارير الآباء والمدرسين مجمعة على أن الأطفال النابغين يغلب في خصالهم الصدق ، ونزاهة الضمير، والمثابرة ، والكرم ، وإنكار الذات ، والعطف والشفقة ، وأنهم ليسوا أقل من غيرهم فى صفات الزعامة ، والاندماج فى البيئة الاجتماعية وأنهم يشتركون أكثر ممن سواهم فى أندية المدرسة ، وجمعياتها الأدبية والتمثيلية ويقومون بوظائف كثيرة فيها .

هل تتغير الصورة بتغير العمر ؟ : عملت للاجابة عن هذا السؤال تجارب على من أسلفنا ذكرهم من أطفال « كاليفورنيا » بعد سبع سنين من التجارب السابقة فوجد أن متوسط نسب الذكاء عند الأولاد لم تتغير كثيرا ، وأن مانقص فى ناحية عوض عنه فى ناحية أخرى ، إلا أن متوسط البنات نقص عشر درجات ولهذا يظن أن البنات النابهات يصلن نهاية نموهن العقلى قبل الألاود ، ولكن الفرق ليس من الكبر بحيث يمنع البنات أن يفقن الأولاد فى بعض الموضوعات .

عندما وصل هؤلاء الأطفال المدارس العالية جازوا امتحاناتهم بنجاح . وحاز أكثر من نصفهم درجات أولى . ونفذ ٨٠٪ — ٩٠٪ منهم إلى الجامعات فكانوا فيها أعلاما يشار اليهم بالبنان . وكان منهم الموسيقار الكبير والعالم المشهور ونال أحدهم درجة الجامعة فى سن ١٦ سنة ونظم سبعة منهم قبل هذه السن قصائد تعتبر من عيون الشعر لا تقل عن نظم كبار الشعراء . وكذلك الحال سواء بسواء فى الصفات الشخصية من تقلد زعامة واشتراك فى أعمال الجامعة وما اليها .

والخلاصة أنه ليس صحيحا ما كان يظن من ان الأطفال الموهوبين يكثر فيهم الضعف الجسمى ، وأن وجداناتهم وعواطفهم مضطربة ، وأنهم غير قادرين على ملاءمة بيئتهم الاجتماعية غير أن هناك مجالا كبيرا للفروق بين بعض الموهوبين وبعض نظرا للظروف التى تحيط بهم ، والاتجاهات التى يوجهون اليها فى حياتهم فقد وجد « ترمان » مثلا بين النابهين الذين اختبرهم اثنين انقلبا بعدد مريضين نفسانيين فانتحر أحدهما وألحق الآخر باصلاحية . وظهرت على آخرين أعراض

الشعور بالضعة ، والغرور ، وعدم الطاعة ، وعدم الصدق الأمانة . وهناك ظروف اجتماعية لها أثرها في نضج المواهب و إثمارها ، فمما يعوق المواهب أو يقبرها مثلا ضعف الصحة والفقر وتوجيه التعليم وجهة غير صائبة وقرين السوء وشقاء الحياة المنزلية ومشاكل الحب وجمود الأبوين وفقد الأمل . كذلك لا بد أن نحسب للوراثة حسابها فمعظم العلماء على أن النبوغ العام وراثى غير مكتسب .

تعليم الموهوبين : أمن المصلحة أن يكون للأطفال النابغين فصول خاصة بهم وطرق تعليمية مناسبة لذكائهم؟ تلك معضلة لم يجد الاهتمام بها إلا أخيراً لأن العلماء كانوا منصرفين إلى العناية بتعليم الناقصين والمتأخرين ولأن الطفل النابغ لم يكن يضايق المدرس فى كثير ولا قليل ، فأعماله مُرضية وحاله تبعث على الارتياح .

إلا أن كثيرا من محدثى العلماء أخذوا ينادون بضرورة فصل الأذكياء من غيرهم واقترحوا من الحلول فى هذا الصدد أن يقسم التلاميذ على أساس المقدرة العقلية إلى ثلاث فرق : ا ، ب ، حـ

فيكون الفصل الوسط ممن راوحت نسبة الذكاء فيهم بين ٨٥ و ١١٥ ، ويحتوى الفصل ا من بلغوا ١١٥ فصاعدا ، والفصل حـ ٩٠ فنازلا . ولهذا الحل قيمته إلا أنه يعترض عليه بأن من كانت نسبة ذكائه مثلا ١١٥ يختلف عمن يبلغ ١٤٠ وعلى هذا فمن الضرورى أن يزاد فصلان أحدهما لمن هم فى الذروة من الذكاء والآخر لمن يعتبرون على شفا الضعف العقلى .

وأول من بدأ بالفصول الخاصة للنابغين ألمانيا وعنها أخذت الولايات المتحدة ثم تبعتها بعض الأمم الأخرى وازدادت هذه الفصول نموا وانتشارا ودلت نتائجها على نجاح مطرد ، وقد كانت السنة المتبعة فى الولايات المتحدة أن يجرى اختيار النابهين أواسط مرحلة التعليم الثانوى إلا أن الاتجاه الآن قد تحول إلى عمله فى المراحل الأولى من التعليم .

ولا يقوم الاختيار على نسبة الذكاء العام وحدها ، ولكن يتناول عوامل الصحة والشخصية وما إليها . وتبذل العناية الكبيرة فى اختيار المدرسين لهذه الفصول ثم يترك لهم الحرية التامة فى تنظيم العمل .

وطرق التعليم فى هذا الميدان لا تزال فى بدايتها التجريبية إلا أن المتفق عليه أن هذه الطرق يجب أن تختلف عن طرق تعليم العاديين وأن يكون فيها أ كبر قسط ممكن من الحرية الشخصية ، وأن يعتمد فيها على طريقة المشروع ، ويشجع التلاميذ فيها على القيام بكثير من العمل لدرجة تقرب من البحث الدراسى وأن يقل الوقت المخصص للألعاب البدنية ، وتأخذ المطالعة والدراسة المستقلة مكان الكتب المقررة ، وتكثر الرحلات فى الهواء الطلق وزيارة المتاحف و كتابة التقريرات المدرسية .

وهناك ثلاثة اعتراضات مهمة وجهت إلى هذا النظام التفريقى فى التعليم :

أولها — أن بعض نواحي المقدرة والصفات الشخصية لا تطابق الذكا العام وعلى هذا فمجموعات الأطفال التى تعتمد فى تكوينها على الأخير وحده ليست فى الحقيقة متجانسة ، ، وإفراد مناهج تعليم خاصة بهاليس له مسوغ .

ثانيها — أن التفريق على أساس الذكاء العام سطحى محض لا وجود له فى الجماعة الانسانية البالغة ، فكل مجموع من الناس يكون خليطا من الذكى والبليد ، وفصل بعض الاثنين عن بعض قد يخلق شعورا بالعجب والتعالى فى نفس الأول وبالضعة والخمول فى نفس الثانى .

ثالثها — أن مقاييس التعليم لم تظهر لنا إلى الآن فرقا كبيرا فى النتائج بين الأذكياء المنفصلين وغير المنفصلين .

أما الاعتراض الأول فمسلم ويمكن تلافيه بأن توجه المدرسة جزءا كبيرا ، من عنايتها إلى الاعتبارات الشخصية والى النواحى الأخرى المهمة فى تكوين الفرد ، وأن تبنى من الجميع أساسا صالحا للاختيار .

وأما الاعتراض الثانى فيخالفه الواقع إذ أن الأطفال النابغين لا تسنح لهم الفرصة للظهور بمظهر العجب والكبر ، فوجود بعضهم مع بعض يقوى فيهم روح المنافسة ، ويخفف من نزعة الغلواء عندهم ، وخروجهم من بين

صفوف الأطفال الضعفاء لا يسبب عند الأخيرين قعودوا عن العمل إذا المعقول والملاحظ أن وجود الطفل الضعيف مع الذكى فى فصل واحد قد يسبب عند الأول شعورا بالضعف واليأس .

ويمكن الاجابة عن الاعتراض الثالث بأنه لم تنشر إلى الآن نتائج كافية للموازنة وأنه يحسن تأجيل الحكم حتى يجتمع منها مقدار صالح .

الباب الثانى

أمثلة من المواهب الخاصة :

النبوغ الموسيقى : كلنا يعلم أن هناك أنواعا مختلفة من الموسيقى تتطلب ضروبا معينة من الاستعـداد الجثمانى والنفسى . فالمغنى مثلا يحتاج إلى تنوع خاص فى الجهاز الصوتى لا يحتاج اليه العازف ، البيانى ، البارع ، وذلك يختلف عن العازف بالعود فى استعداده وهلم جرا .

وقد اهتم العلماء منذ أوائل العصر الحاضر بدراسة مظاهر هـذه الموهبة وتحليلها ، فوجدوا أنها جميعا تتطلب وظائف أولية يمكن حصر أنواعها فى ثلاثة :

(ا) الوظائف السمعية : وهى القدرة على إدراك الأصوات الموسيقية

(ب) الوظائف العضلية . التى يستلزمها إخراج الصوت

(حـ) الوظائف الذهنية : التى تساعد على قراءة المجسدة (نوتة حفظ الأغانى) وترجمتها واختراع الأفكار الجديدة .

ثم وضع العلماء لتمييز الموهوبين الموسيقيين من غيرهم من الأطفال مقاييس عدة لبيان الفوارق الفردية فى النواحى الآتية : (ا) الاحساس الموسيقى (ب) لعب الموسيقى (حـ) الذاكرة والذهن والشعور الموسيقى ، والتأليف أو النقل الموسيقى ، والتذكر أو الارتجال ، ويدخل تحت هذه النواحى اعتبارات كثيرة فيدخل تحت الاحساس الموسيقى مثلا إدراك مخارج الأصوات وقوتها وزمانها واتساقها ونغماتها وقد طبق حساب التلازم على هـذه الاعتبارات ، فوجد أنها مستقل بعضها عن

بعض إلى حد كبير ، فقد يكون الشخص مثلا موهوبا فى لطف إحساسه بمخارج الأصوات ناقصا فى إدراك زمانها . والموسيقار الصناع يجمع عادة أقساطا صالحة من كل النواحى . والأطفال على العموم متوسطون فى هذه القوى ففى استطاعتهم إذن أن يتذوقوا الموسيقى ويعلموها ، وقد يكون هناك ٥ ٪ أو ١٠ ٪ منهم ممن يصح وصفهم بأنهم غير موسيقيين ، ومثل هذه النسبة ممن يمكن اعتبارهم جبدين في الموسيقى ، ومن بين هؤلاء طائفة قليلة مؤهلة للنبوغ الموسيقى :

وأثبتت المقاييس الكثيرة أن العلاقة بين المقدرة الموسيقية والذكاء العام غير كبيرة ، فلن تستطيع أن تحكم من أحدهما على الآخر . إلا أن النبوغ الموسيقى كغيره من أنواع الانتاج الانسانى - لابد من ورائه من ذهن خصيب يدرك نسب الأصوات وتراكيبها - ولهذا فليس من المحتمل أن ينبه شأن غبي بطىء الفهم فى عالم الفن الموسيقى .

موهبة الرسم : من الرسم ما يحاول فيه الفنان (ا) تمثيل منظر عرض له كما هو ، أو (ب) تحليله وتحديد معالمه ونسبة أجزائه بعضها إلى بعض ، ومنه ما يحاول فيه (حـ) تصوير الأثر الذى تركه المنظر فى نفسه أو (د) التعبير عنه فى قالب رمزى أو (هـ) نقدى (كاريكاتورى) . ومنه ما يكون قوامه (و) المحاكاة والتقليد. هذه الأنواع كالنواحى الموسيقية تختلف فيما تستلزمه من مؤهلات نفسانية وجثمانية : فالنوع التمثيلى مثلا مستقل إلى درجة كبيرة عن الذكاء العام ، والنوعان الرمزى والنقدى يتطلبان منه مقداراً كبيراً . ومن البحوث التى عملت فى هذا الموضع أن طلب إلى واحد وخمسين من تلاميذ مدرسة عالية :

(١) رسم ريشة طائر (تمثيليا)

(٢) ورسمها تحليليا

(٣) وصفها لغويا

ثم ضمت إلى نتائجهم فى هذا (٤) نتائجهم المدرسية فى بقية الموضوعات وقرن كل من هذه الأربعة بالآخر فوجد أن التلازم (صفر) بين الرسم التمثيلى والوصف اللغوى (فلا يمكن الحكم من القدرة فى أحدهما على القدرة في الآخر) ، وأنه

ضئيل بين نوعى الرسم تحليليه وتمثيليه ،وأنه كذلك قليل بين الرسم التمثيلى ونتائج الموضوعات المدرسية الأخرى ومن هذا يمكننا أن نقول أن القدرة على الرسم التمثيلى موهبة خاصة ، لا تتطلب فى جملتها ذكاء فائقا . وإنما الذى يتطلبه منها ناحيتان : الأولى الوصول إلى درجة ممتازة من الاتقان فى الفن تستلزم تصوراً ذهنياً عالياً ، والثانية حضور البديهة والإبداع فى ابتكار الرسوم السامية . وقد أصبح للمقدرة على الرسم مكانة كبيرة فى الحياة الحاضرة فهى لازمة لرقى الصناعة ، وتدخل فى فنون كثيرة كعمل النماذج والهندسة والبناء والتصوير .

المطالعة والتهجى : يميل كثير من العلماء إلى الاعتقاد بأن الموهبة اللغوية ميدان خاص من ميادين المواهب الانسانية ، وأن وظائفها المختلفة تكون وحدة قائمة بذاتها ، بين كل منها والأخرى من جهة ، وبينها وبين الذكاء العام من جهة أخرى تلازم موجب كبير . فاذا رأيت طفلا ذكيا لم يرتفع مستوى مطالعته وتهجيه إلى مستوى ذكائه فاعلم ان ذلك يرجع فى الغالب إلى نقص فى العناية اللازمة لنجاحه ، أو إلى ضعف حاسى فى سمعه و بصره ، أو إلى اضطراب فى مزاجه أو إلى كسل فيه عن التحصيل . وقد تكون النجابة فى المطالعة أو القصور فيها راجعا إلى عظم المقدرة الخاصة أو ضآلتها فقد عثر « ترمان » على طفلة صغيرة استطاعت فى سن سنتين أن تقرأ مايعجز عن قراءته الأطفال عادة قبل سن ست سنوات . وقد كان معادل ذكائها ١٥٠ إلا أن مستوى مطالعتها زاد على ذلك كثيراً .

الحساب : دلت بحوث التلازم على أن المقدرة الحسابية مرتبطة ارتباطا كثيراً بالذكاء العام ، فالضعف فيها يعتبر فى الغالب نذيراً بنقص المقدرة التفكيرية فى الأطفال . ومعظم الذين يمهرون فى الحساب يغلب أن يمهروا فى مختلف الأعمال العقلية الأخرى .

قام أحد العلماء ببحث على مائتى تلميذ ، وجد فيه أن بين نتائج الاختبارات الحسابية بعضها وبعض من التلازم ماليس بينها وبين غيرها من الاختبارات . وفى هذا ما يدل على صحة الرأى الذى ذهب إليه « برت » من أن القدرة الحسابية تكون وحدة خاصة . وقد وجد ذلك الباحث أن هذه المقدرة تظهر فى ناحيتين رئيسيتين : الأولى إحسان العد بسهولة

والثانية القدرة على حل المعضلات الحسابية ، وهذه تتطلب نشاطاً ذهنيا عاليا إذ تستلزم فهما للغة وتحليلا للحال إلى عواملها واختيارا للعناصر المناسبة لكل خطوة وإدراكا للعلاقات بينها على وجه صحيح .

وأثبت «ثورنديك» وتلاميذه أن التلازم بين الفروع الحسابية عال موجب إلا أنه غير تام ومعنى ذلك أنك قد تجد طفلا نابغا بطيئا فى إحدى عمليات الحساب دون الأخرى . ويذهب بعض العلماء إلى أن الأطفال الذين يقومون بمعجزات خارقة فى العد السريع من جمع أو ضرب أو غيره إنما يفعلون ذلك نتيجة المرانة والتعود وتقوية الذاكرة العددية . وهذا الرأى مبنى على أن الضبط والسرعة فى الحساب يتوقفان كثيراً على التدريب . ولا كذلك حل المعضلات فانه يتطلب مقداراً كبيراً من الذكاء العام . ولن يفيد فيه التعود الآلى كثيرا .

المقدرة الآلية: دل البحث على أن هناك تلازما ضئيلا بين هذه المقدرة والذكاء العام . فاذا فككت أجزاء عدة من العدد ثم أعطيتها إلى مختلف التلاميذ ليعيدوا تركيبها فربما وجدت بعض اغبياء الأطفال أقدر من أذكيائهم فى هذه الناحية . إلا أن للذكاء على العموم أثراً فى هذه المقدرة . وإذا أخذت كبار المخترعين للعدد والآلات وجدتهم فى مجموعهم فوق المتوسط ذكاء واستعدادا فان الاختراع يتطلب درجة كبيرة من التفكير السليم وحصر الانتباه وملاحظة الجديد من الظواهر والأشياء .

الزعامة وحكم الناس : يذهب بعضهم إلى أن هذه أيضا ناحية خاصة ليس لها كبير ارتباط بالذكاء العام . إلا أن هذا الرأى لا يصح أن يقبل على علاته لقلة البحوث فى هذا الموضوع من جهة ، ولصعوبة التعبير عن هذه المقدرة فى حدود كمية من جهة أخرى. على أن كثيراً من المدرسين والخبراء يؤكدون أن الأطفال الذين تزيد نسبة الذكاء فيهم على ١٢٠ تغلب فيهم الزعامة ويندر أن تجد بينهم من لا يحبه رفقاؤه ويأنسون بحضره . وتذهب «هولنجورث» أن بين ذكاء الزعيم وذكاء أتباعه نسبة خاصة فاذا كان متوسط ذكاء الاتباع حوالى ١٠٠ كان الغالب فى زعيمهم أن يكون ذكاؤه بين ١١٠ و ١٣٠ ، وقل أن يصلح

طفل نسبة ذكائه فوق ١٦٠ لزعامة أطفال يقل متوسط ذكائهم عن ١٠٠ . أما الطفل الذى يزيد على ١٨٠ فترى هذه الباحثة أنه يكاد يكون من المستحيل أن تتأتى له الزعامة المحبوبة أو القيادة المقبولة بين رفاقه ، فان تنظيم الجماعات وقيادتها يتطلب تبادلا فى الرأى والفهم واشتراكا فى المصلحة . والطفل ذو الذكاء الخارق ليس بينه وبين مجموعة من الأطفال غير منتقاة ما يمكنه أن ينفذ إلى قلوبهم وأسماعهم . وعلى هذا فحدة الذكاء البالغة كبطئه الفاحش تقلل من صلاح الشخص للزعامة . ولا يزال على الباحثين النفسانيين فى هذا الموضوع أن يقرروا مدى الذكاء الاجتماعى الصالح لزعامة كل طائفة من الأفراد وأن يبينوا مقدار ما يلزم له من (ج) وما يلزم له كذلك من خصائص جثمانية ومزاجية فقد وجد بالتجربة أن الشخص الأنانى والقمىء والخجل الحيي والمنقبض النفس وذا الطبع الحاد أو الهيئة الرثة أو الصوت المنكر أو الشخصية الفقيرة ، كل أولئك لا يصلحون لقيادة الجماهير .

مراجع الفصل الرابع

1 Terman. L. and Burks. B
The Giftcd Child. Art. Handbook
2 Terman and Others.
"Genetic Studies of Genius" vols. 3
3 Holliugworth. L, The Child of specil Gifts. Art. Handbook


الجزء الثاني

الفصل الأول

ترقى الشعور الاجتماعى عند الطفل

الباب الأول

نمو الشعور الاجتماعى

كيف ينمو الشعور الاجتماعى عند الطفل ؟ وإلى أى حد يختلف الأطفال فى تصرفهم الاجتماعى ؟ ذانك سؤالان شغلا أذهان الباحثين والباحثات فى العصر الحاضر . وكان ممن جلى فى هذا الميدان « شارلوت بولر »(١) الباحثة النمساوية التى أخرجت هى وزوجها عددا من الكتب القيمة ، وأنشأت كثيرا من عيادات الأطفال . وحاضرت فى نفسانية الطفل فى ممالك كثيرة وعلى الأخص فى أمريكا وانجلترا وكان من حظنا أن سمعناها تحاضر فى معهدى التربية وعلم النفس الطبى فى لندن ، وتشرح مذهبها الجديد فى القياس الجانبى للنمو عند الأطفال .

تقول « بولر » : هبك أتيت بطفلين سنهما بين ستة وعشرة أشهر ، وأجلستهما وجها لوجه ، وانتحيت ناحية ترقب تصرفهما ، فماذا تنتظر أن يبدر منهما ؟ أول ما تلاحظه أن واحدا منهما أو كليهما يهم بالاتصال بالآخر ، إما

---

(١) Charlotte Bühler

راجع مقالتها عن :

" The Social Behaviour of Children. "
(Article in Handbook)

عن طريق لمسه ، أو مناغاته ، أو تبادل اللعب معه ، أو جذبه ، أو دفعه ، وقد تلاحظ أن أكبرهما سنا ، أو أقواهما جسما ، أو أكثرهما قدرة ومهارة ، لايلبث أن تصير له اليد العليا ، فيتحرك فى غير ما حرج ، ويتفنن فى ضروب المعاكسات على حين ترى الآخر منزوياً فى حركته ضيقا فى نفسه .

ومما تلاحظ من الفوارق فى التصرف الاجتماعى لطفلين صغيرين أن أحدهما قد يحتمى — على الرغم من قوته ومهارته — بحمى الصمت والسكون كلما كان بمحضر طفل آخر ، وأن أضعفهما قد يكون أكثر حرية وانطلاقا ، واجتراء فى حركاته .

على أن هناك أنواعا من الأطفال لايعيرون قرناءهم أى انتباه ، وإنما ينصرفون إلى لعبهم ، ويأنسون لما بين أيديهم من موادوأشياء .

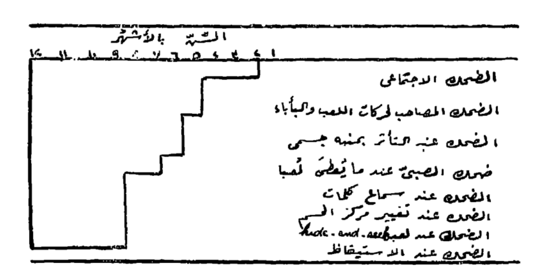
ومن هذا ترى أن على الباحث فى تصرف الأطفال أن يواجهه من ناحيتين : —

الناحية الطولية (أو ناحية النمو التدريجى) والناحية العرضية (أو ناحية الفوارق بين أفراد السن الواحدة) .

فمن لطائف ما عمل من البحوث فى الناحية الأولى أن جىء بستة وعشرين ومائة من الأطفال أعمارهم بين يوم واحد وخمسة أشهر ، ووضعوا تحت تأثير مؤثرات صوتية ، كالصفير والتصفيق ، والصوت الإنسانى الحنون وصوت الغضب ، والغناء ، والكلام ، والأجراس والملاعق وما إليها ، ليرى مبلغ تأثرهم بما حولهم وشعورهم بمن فى حضرتهم من الأناسى . فوجد أن أكثر ما يسترعى انتباههم القعقعة والصفير والتصفيق ، ثم تليها فى الأهمية الأصوات الانسانية المصحوبة بوجدان أو تأثر كالغضب أو الحنو أو الغناء ، وأقلها فى الأهمية الكلام العادى .

إلا أن الطريف فى تصرف الأطفال أنهم منذ الشهر الثانى يبتسمون غالباً كلما رأوا كائنا إنسانيا أو سمعوا صوته . وهذا النوع الاجتماعى من الابتسام

هو أول مظاهر الضحك فيهم ثم تتنوع بعد ذلك بواعثه كلما تقدم الطفل فى العمر . وإليك جدولا بمراحل هذا التنوع مأخوذا من بحث « بولر » و « هتسر » .



إذن فأول نتيجة يمكننا أن نقررها عن نمو الشعور الاجتماعى أن الطفل يبدأ حوالى منتصف الشهر الثانى فيظهر تأثره بصوت الانسان ونظراته فى شكل إيجابى يختلف عن تأثره بأصوات الأشياء ومناظرها . وسواء أكان ابتسامه هذا منقولا عن شعوره باللذة والارتياح حال رضاعه — كما يقول بعض العلماء — أم جبلة فطرية أودعها الله فيه لتظهر حين أنسه برؤية الانسان — كما يقول بعضهم الآخر — فانها حقيقة مشاهدة لا ريب فيها — وللناس أن يختلفوا فى تفسيرها على حسب ما يؤدى إليه تفكيرهم .

أما النتيجة الثانية ، فهى أن الطفل إلى الشهر الخامس من سنه يتأثر بالنظر والصوت غير فارق بين مظهر الغضب والتهديد ، ومظهر الرضا والحنان :

ولكنه منذ الخامس حتى الثامن يبدأ فى مراقبة الوجه كله وملاحظة تعبيراته ، والتأثر بالايجابى والسلبى منها كل بما يناسبه . ثم يترقى بين الثامن والثانى عشر فيفهم أساليب الدعابة والضحك ، حتى لو أخذت شكل توبيخ أو تأنيب .

وثم نتيجة ثالثة وهى ما وجد بالتجربة من أن شعور الطفل برجحانه فى القوة أو السن على آخر إنما يظهر فى منتصف السنة الثانية ، وأن الشعور بالضعف إنما يبدأ الظهور فى نهايتها ، وأن علاقة طفلين فى السنتين الأوليين من حياتهما ، قد تغلب عليها الصداقة أو نقيضها على حسب مزاجى الطفلين وشخصيتيهما . أما فى السنة الثالثة فان مظاهر الصداقة أغلب .

والنتيجة الرابعة التى وصل إليها البحث هى أن أول شعور اجتماعى للطفل إنما يكون نتيجة صلة بينه وبين الشخص الكبير . أما الاتصال الاجتماعى بين طفلين فلا يجىء إلا خلال النصف الثانى من السنة الأولى . فاذا جاءت السنة الثانية أمكنك أن ترى مظهرا لم تشاهده من قبل ، مظهر ثلاثة أطفال يلعبون معاً فى جماعة ، على أن تفضيل جماعة الاثنين يستمر حتى سن الثالثة . ويصحبه فى هذه المرحلة إيثار الطفل لرفيق من جنسه على رفيق من الجنس الآخر . ثم يتزايد عدد الجماعة واختلاط الجنسين بازدياد السن فترى مثلا خمسين فى المائة من الأطفال بين الثالثة والخامسة من العمر يشتركون فى مجموعات يزيد أفراد كل منها على ثلاثة وترى الطفل منذ سنته الثانية يُعنيه إبعاده عن الجماعة التى هو فيها .

ما هى العوامل التى تسبب التواصل الاجتماعى وتكوين الجماعات ؟

إرجع إلى الوليد فى مستهل حياته تر أنه كان جزءا من والدته قبل أن يصير شخصا قائما بذاته ، وأنه كان عضوا فى بيئة أسرية محدودة قبل أن يتدرج وينضم إلى أية جماعة أخرى ، وأنه حتى الشهر الثالث من حياته لم يعقد صلة بالناس حوله إلا طلبا لمساعدتهم إذا ألم به جوع أو مسه ضر .

ثم تنوعت بعد ذلك بواعثه ، فصاح مثلا إذ انفض الناس من حوله أو إذ دخل داخل الحجرة ولم يعره انتباهه . على أنك تراه فى شهره السابع أو الثامن يتبع القادمين بعينيه ويحرك لسانه بأصوات الطفولة ، ويهز يديه ورجليه كأنما يحاول جذب القادم اليه . وهكذا تتدرج بواعث الاجتماع عنده من الشعور

بالعجز والحاجة إلى الاستئناس بالناس إلى السرور برفقة أقرانه إلى لذة مشاهدتهم في أعمالهم أو الجرى معهم أو الاشتراك وإياهم فى نشاط اللعب . وينمو خلال ذلك نشاطه اللغوى فيأتى بباعث جديد (أو باعث قديم فى صورة جديدة) ذلك هو السؤال والبحث واستقاء المعلومات . وسواء أكان هذا نتيجة الشعور بالعجز ، أم نتيجة الرغبة فى الرفقة العقلية ، فانه يبنى التواصل الاجتماعى على أساس جديد ، ويهيىء للباحث الفرصة أن يرى مقدار ماعند صغار الأطفال من اجتماعية أو ذاتية ، وما يبدو بينهم من الفوارق كالأحجام أو الاقدام ، والخنوع و العدوان ، والتبعية أو الزعامة .

وقد لفتت هذه الصفة أنظار الباحثين فراحو يتتبعون زعماء الأطفال ، ويدرسون خواصهم ، ويرقبون حركتهم وسكونهم . فمن ذلك ماقامت به « أدلبرج » فى « فينا » إذ وجهت عنايتها إلى الطفل الزعيم (سن ١٠ ؛ ٤) فى فصل ضم عشرين من البنات والأولاد اختلفت أعمارهم من ١٠ ؛ ٢ إلى ٧ ؛ ٦ .

اشترك هذا الزعيم فى كل المجموعات الصغيرة التى كونها قرناؤه . وكان أكثرهم صلة للآخرين وأخصبهم فكرا واقتراحا وأوسعهم قدرة على التنظيم ، فوكل اليه الأطفال توزيع الأدوار فيهم . وقبلوا على الرأس والعين نظمه وأحكامه فيما شجر بينهم من خلاف . ولم يرتضوا به بديلا من الزعماء الأنانيين الذين أرادوا استغلال الزعامة فى مصالح ذاتية . فأثبت الأطفال بعملهم هذا أنهم كالكبار يتطلبون فى الزعيم ثلاث صفات على الأقل : الابتكار ، والقدرة على التنظيم ، والانصياع لميول الجماعة .

ومن لوازم الزعامة التقليد من جانب الأتباع . وهو من أهم العوامل فى التعاون الاجتماعى فقد ثبت أن الطفل منذ شهره الثانى يبدأ فى تقليد أصوات من حوله وحركاتهم وأنه منذ نهاية السنة الأولى يبدأ فى تخير مايحبه ويلذه من الأعمال فيقلده مرارا ، وأن أول مايفهمه من أوامر أبويه ما يطالبان به من تقليد بعض الاشارات والحركات التى يقومان بها أمامه وأن ٨٠ ٪ من الأطفال فى أوائل

الـكلام هنا منصب على مرحلة ماقبل المدرسة ، من الثانية إلى الخامسة من العمر والمصطلح عليه الآن فى أغلب الممالك أن تطلق مرحلة رياض الأطفال على ما بين الخامسة والثامنة من العمر .

السنة الثانية يفهمون الأوامر الايجابية البسيطة (مثل اعطنى هذا) ويطيعونها ، أما النواهى فتجىء متأخرة ، وقلما يعمل بمقتضاها الأطفال فى غياب السلطة الناهية قبل سن الثالثة ، وقد لاحظ النفسانيون بين الثانية والثالثة (وأوائل البلوغ) مدة يغلب فيها على الطفل الجماح وإباء الطاعة فسموها « مدة العناد(١) » وقرروا أنها مرحلة طبيعية فى النمو ، وأن الولد أكثر عناداً من البنت وأن الطفل الذى يمر بهذه المرحلة راضيا هادئا مطيعا دون ان تستثيره النواهى ومضايقاتها ، ودون أن يغضب لنفسه إذا أهمل أو انتزعت منه لعبة أو حد من حريته لن يرجى منه أن يكون فى كبره شخصا طبيعيا كاملا .

الباب الثانى

مرحلة رياض الأطفال

هب لدينا روضة من رياض الأطفال بها عدد من الأولاد والبنات بين سن الثانية والخامسة ، طلب إلينا أن ندرس ترقيهم الاجتماعى . وأن نضع ميزانا لهذا الترقى ، نقيس به تصرفهم وتصرف أمثالهم فى السن ، فكيف السبيل إلى القيام بهذه المهمة ؟ أى طرق الدراسة نختار ؟ كيف نضع مقياسا عدديا لأنواع التصرف؟ وما مقدار الوقت الكافى لهذه الدراسة ؟ قامت « كاترين بردجز (٢) » الأستاذة بجامعة « ماكجل بكندا » ببحث من هذا الطراز قضت فيه ثلاث سنين ، ترقب فى مدرستها خمسين طفلا من أبناء البيوتات العالية والمتوسطة ، لم يكن فيهم من من شذوذ جسمى أو ضعف عقلى . وقد استعانت بالمراقبات والمدرسات معها

---

(١) Period of Obstinacy.

(٢) Bridges. K.
" The Social and Emotional Development of the Pre-School Child. "

فى تدوين تصرفهم الاجتماعى وتبويبه ، مستخدمة فى ذلك طريقة الملاحظة المنظمة التى مر بك ذكرها .

وكان علينا بالطبع أن تمهد بتعريف للترقى الاجتماعى تسير على مقتضاه فى دراستها ، فقالت إنها تقصد بالترقى الاجتماعى « نمو المقدرة على التكيف بظروف الوسط الاجتماعى وملاءمة مقتضياته وعلى التصرف فى طريقة اجتماعية مقبولة » .

وإنا مجملون لك ما وصلت إليه هذه الباحثة من نتائج ثم ذاكرون لك بعد ميزانها الذى ارتضته بعد كثير من التحوير والتغيير :

* * *

ليس من السهل وصف مراحل الترقى الاجتماعى الطبعى خطوة بعد أخرى أو شهراً بعد شهر ، فى مدة ما قبل المدرسة الأولية (٢ - ٥ سنوات) ، فهناك فروق فردية كثيرة وكل طفل يدخل هذه المرحلة مجهزاً بمجموعة خاصة من التأثرات الاجتماعية مبنية على ميوله الغرزية والوجدانية . من جهة وعلى طبيعة تجاربه الاجتماعية السابقة من جهة أخرى . غير أن الأطفال الذين يجاء بهم إلى الروضة من بيئات ومنازل مختلفة ، لا يلبثون أن يندمجوا فى جماعة موحدة ، وأن يظهر على تصرفهم نوع عام من الترقى المنظم . وإذا كان عددهم كبيراً أمكن أن ندمج الأطفال المتشابهين تحت نظام واحد وأن نجد فى الصفات العامة لترقيهم ما يسوغ تقسيمه إلى مراحل معينة . فاذا انضاف إلى ما تقدم أخذ مجموعات كبيرة من الأطفال ، فى عدد متنوع من المدارس ، وفى بيئات وجنسيات مختلفة ، ووضعوا تحت نظام واحد من الملاحظة المنظمة ، فمن المحتمل أن تسفر الدراسة عن نظام مجمل للترقى الاجتماعى عن الاطفال عامة ، وعن تحديد أعمار خاصة لمراحله المختلفة . إلا أننا يجب أن نذكر أن تحديد اعمار لهذه المراحل من الصعوبة بمكان نظراً لاختلاف الاطفال فى سرعة ترقيهم وفى المراحل التى يجتازونها ونظراً للفوارق الثقافية والمدنية بين جماعة وأخرى من الناس.

إن السلوك الاجتماعى عند الأطفال ينقسم إلى فرعين . علاقاتهم بغيرهم من الأطفال ، وعلاقاتهم بمن حولهم من البالغين، ولنأخذ هذين على الترتيب : فنقول.

١ — إن الطفل ذا السنتين عند أول عهده بالروضة لا يظهر إلا عناية عارضة بالأطفال الآخرين ، فيحدق النظر فى الأشياء والأشخاص ، ويخف للاقتراب من أدوات اللعب ومن الكبار أكثر من اقترابه من الأطفال . لا يلبث هذا الشعور بالخجل والاحجام أن يتبدد فيتناول الطفل لعبة يسلى بها نفسه ، ويراقب الاخرين فى لعبهم ، ثم يقدم فيكلمهم أو يجاوبهم أو يشترك وإياهم فى اللعب . ولا تمضى مدة وجيزة حتى تراه يبسم إذا ضحك له أحدهم ؛ أو يقاسمه مبعث ضحكه ، أو يقلده فى أعماله وألفاظه ، وإذا أحجم أول عهده بالمدرسة عن مقابلة الصداقة بمثلها ، فانه الآن يجزى على الود وداً وعلى الابتسام بمثله .

ويؤثر الجديد أول عهده بالروضة ، أن يبقى بعيدا عن الالعاب الجمعية فاذا ما بسطت إليه يد التشجيع ولا سيما من طفل أكبر منه بادر إلى الاشتراك فى هذه الالعاب بعد أيام قليلة من دخوله المدرسة . ومن شأن الاطفال فى سن السنتين تفضيلهم اللعب منفردين ، دون التفات إلى الاخرين إلا طلبا لما بين يديهم من أدوات اللعب . لكنهم ببلوغهم سن الثالثة يحبب اليهم اللعب جماعات مثنى وثلاث ورباع . وكثيرا مايقود مثل هذه الالعاب طفل أكبر من الباقين.

يغلب على الاطفال أول عهدهم بالروضة الاستسلام ، والاعتماد على غيرهم فى المساعدة ؛ فاذا صاحوا فى طلب اللعب انتظروا أن تجلب اليهم ، واذا اعتدى عليهم معتد قنعوا بالمقاومة السلبية ، أو صاحوا طلبا للنجدة . غير أنهم لا يلبثون أن ينمو عندهم شعور الثقة بالنفس ، والغضب لها . والمحافظة على مايملكون ، فيعضون على أدواتهم بالنواجذ ، أو يقاومون الباغى عليهم بالعض أو الرفس ، وما يجاوزون الثالثة حتى يكونوا قد تعلموا الاستعاضة عن هذه الوسائل الفطرية بأنواع أرقى منها كتوبيخ المعتدى ولومه . ومن الطريف أن بعض الاطفال الجدد فى الروضة يلجأون أحيانا الى وسيلة غريبة من وسائل اختبار البيئة الجديدة وسبر غورها ، ذلك أن الواحد يضرب آخر أو يلكمه لغير ماسبب سوى الرغبة فى استطلاع مايترتب على هذا الاستفزاز وليس لهذه الظاهرة سن خاصة فقد تجدها فى ذى السنتين وذى الاربع الا أنها تغلب فى الجدد دون الثالثة . وقد يستعيض الجديد عن الضرب بمجرد اللمس أو المشاكسة

الرفيقة خصوصاً بعد أن يتبين ما ينجم عن الضرب من نتائج سيئة عليه وعلى الآخرين. وكثيراً ما يتدخل الأطفال الجدد فى ألعاب أقرانهم ويسببون شيئاً كثيراً من الخلل والاضطراب لا سيما بعد أن يخلعوا عنهم ثوب الخجل الذى غشيهم أول الأمر وقد تمضى الأشهر قبل أن يتعودوا الكف عن السطو على أدوات أقرانهم ، وعدم التدخل فى ألعابهم . غير أنه بعد الثالثة والنصف من العمر يصبح احترام أدوات الاخرين ظاهرة اجتماعية فى تصرفهم إلا الحريصين منهم على جذب الانتباه إلى أنفسهم فان عدوانهم قد يستمر إلى ما بعد الرابعة .

وكلما نما اهتمام الطفل بالآخرين كثرت محاولاته فى كسب إعجابهم واستحسانهم ، فيريهم أعماله ، ويهتم بارضائهم ، وربما وقف عمله الخاص ليساعدهم فيما صعب من أعمالهم ، وينمو بذلك العطف والتواد بين الجميع ، حتى لنرى الطفل ذا ثلاث السنوات يواسى صاحبه فى الشدة ، يداعبه تارة ويسعده أخرى ، وتجد هنا تغيرا ظاهرا فى المحادثة ، فبعد أن كانت أشباه جمل وملاحظات متقطعة يصف بها الطفل شئونه ورغباته ، تصبح منظمة منصبة على موضوعات يهتم لها الجميع ، وربما أخذت قالبا من الهذيان الطفلى مصحوبا بالحركات الجسمية ، وتقلصات الوجه التى يقصد بها إدخال روح السرور والفكاهة على قلوب الآخرين . ومن دلائل عناية بعض الأطفال ببعض فى هذه المرحلة أن بعضهم يهتمون باظهار أخطاء بعض تارة بالشكوى وتارة بالإشارة ، وهم فى هذا إنما يحاولون كسب رضا الكبار من حولهم ، إذ يظهرون لهؤلاء معرفتهم بالصواب والخطأ من السلوك وكثيرا ما يحاول الطفل ذو ثلاث السنوات الاقلال من شأن غيره بتكرار معايبهم فى أهازيج صغيرة . ويلجأ الصغار إلى من بقربهم من البالغين إذا أرادوا إصلاح المخطئين ، أما الكبار منهم فربما حاولوا ذلك بأنفسهم قائلين للمصيب أصبت وللمخطىء أخطأت . والأطفال دون الثلاث السنوات يحرصون على ما يجلبون معهم من الأدوات حرص البخيل على دراهمه ، ويظهرون رغبتهم أن يكون كل شىء لهم وحدهم . أما من جاوزوا هذه السن فلا يمانعون أن يقاسمهم غيرهم أدوات لعبهم وسواها ، ويكثر أن ترى من فوق سن الأربع يدافعون عن

حقوق غيرهم ويكفون المعتدى عن عدوانه ، ويحمون الصغار والضعفاء مقابلين أذاهم بالحلم والأناة . على أنك ربما لا تعدم أن تجد من كبار الأطفال من يعتز بقوته وبطشه ، فيسرف فى إغاظة الصغار ومضايقتهم ، وإلقاء الأوامر والنواهى عليهم ، وتكليفهم القيام بخدمته ، وتقريعهم على ما يبدو منهم من ذنب أو تقصير .

وقلما يلعب الطفل الكبير منفرداً ، وإنما تجده منضما إلى جماعة ، وإذا كلف عملا منفردا فى ساعة خاصة قام به ، وينتظر — ولا كذلك الصغير ذو السنتين — دوره فيما يمنحه من تحف أو يوكل اليه من واجب ، وله ولأمثاله من الكبار شغف خاص باستقبال الأطفال الجدد وإيناسهم وتشجيعهم على الانضمام إلى المجموع .

وعلى الجملة فبين سن السنتين والخمس يترقى الطفل فى تصرفه الاجتماعى من عدم الاكتراث ، ومن حب الافصاح عن النفس والحد من حريات الآخرين إلى مرحلة يغلب فيها العطف ، والشفقة ، ورعاية الحقوق ، والتعاون ، واللعب الجمعى ، والاهتمام بالذم والاستحسان ، والتعبير عن هذين بالأقوال لا بالأفعال .

٢ — علاقات الأطفال بالكبار : يغلب على الأطفال الجدد حوالى سن السنتين الخجل من الكبار ، فتجدهم يتوارون خلف آبائهم أو أولياء أمورهم ، إذ يحضرونهم إلى الروضة ، حتى إذا انصرف هؤلاء أقبل الطفل شيئا فشيئا على مدرسته واستجاب لما تظهره له من عطف وترحيب . وكثيرا ما يقصر مودته أول الامر على مدرسة واحدة ، غير أن هذا القصر لا يلبث أن يزول ، ويشعر الطفل بالأنس فى محضر كل المدرسات . وملاحظات الأطفال الجدد لا تتعدى إبداء رغبة أو احتجاج ثم تنطلق ألسنتهم وحريتهم ، وتنمو لغتهم شيئا فشيئا حتى تراهم حوالى سن الثالثة يصفون ما يمر بهم من تجارب للبالغين ، أو يطلبون منهم العون فى أمر من الأمور ، أو يخبرونهم عن مذام الآخرين وعيوبهم ، وعن حسنات أنفسهم وما قاموا به من جليل الأعمال ، وقد يبدون شتى الملاحظات على هندام المدرسة ويسألونها عن أعمالها الخاصة فى لطف واهتمام .

صغار الأطفال فى سن السنتين كثيرو الاعتماد على البالغين فى لبسهم وخلعهم وطعامهم وحاجاتهم الشخصية ، وهم ينتظرون العون فاذا لم يسعفوا به بكوا من أجله ، ثم ينمو بالتدريج شعورهم الاستقلالى حتى يجىء الوقت الذى يفضلون فيه قضاء حاجاتهم بأنفسهم وربما أنف بعضهم أن يقبل العون من أحد . ويمر على الطفل — بعد السنتين والنصف — عام يكثر فيه عناده ، ورغبته فى إظهار ذاته فيقاوم أثر البالغين ، ويترك القيام بما يأمرونه ، ويظهر أحيانا بمظهر العصيان الصريح . وقد يقترن هذا عادة بشىء من التعاون والمساعدة والحديث الودى ، إذ أن هذه المرحلة ذات وجهين ، ففيها أيضا يكثر اهتمامه بالآخرين ، ورغبته فى كسب ثنائهم ومجانبة لومهم ، وسرعان ماتنجلى هذه الأزمة بين الفردية والتعاون عن نوع من المساومة فيبحث الطفل عن أعمال تتجلى فيها ذاته ومقدرته ، ولا تجلب عليه سخط الآخرين ، ثم يتعود بالتدريج حب ما يعود عليه بالحديث الحسن وبلوغه الرابعة يكون الطفل قد خلع عن نفسه سلاح العناد للبالغين ، وتزود بالرغبة فى إرضائهم ومعونتهم ، والامتناع عن فعل ما يحظرون ، وأشد ما يؤلمه فى هذه المرحلة أن يواجه بلوم أو تأنيب .

ومن خواص الطفولة الرغبة الشديدة فى جذب انتباه الآخرين ، غير أنها تأخذ مظاهر مختلفة على حسب السن التى يمر بها الطفل ، فالصغير ذو السنتين يظهر هذه الرغبة بتعلقه بأهداب البالغين ، وملازمتهم كظلهم ، أما الأكبر قليلا فانهم يستعيضون عن هذا بطلب المساعدة من البالغين ، وبعرض أعمالهم عليهم طلبا للتشجيع والاستحسان ، وبالشكوى إليهم أحيانا ، أو الحديث إليهم عما صادفوا من أحوال ، أو إلقاء الأسئلة عليهم فيما يعرض من شئون . ثم يتحول هذا إلى رغبة فى الاستقلال وانصراف عن البالغين إلى محادثة الأقران واللعب معهم . وكثيرا ما يستولى حب الثناء واجتناب الذم على بعض الأطفال فيغالون فى طلبه ويتلمسون حتى غير الشريف من الوسائل ، بالكذب تارة والخداع أخرى ، ويخفون معالم أخطائهم ، ويخلقون لأنفسهم شتى المعاذير ، وقد ينسبون لأنفسهم ماعظم من الأعمال ولغيرهم ما رخص منها ، رغبة فى التعالى على الآخرين والشماتة

بهم ، ويظل هذا دأبهم حتى تعلمهم التجارب الفرق بين الحقيقى والخيالى من الأخبار وبين الحميد والذميم من الأفعال . وقد لوحظ أن الأطفال الذين نهج معهم آباؤهم منهج اللين والتسامح تحرروا سريعاً من ربقة الحرص على الثناء بأى ثمن . وتعودوا الصدق فى القول والاخلاص فى العمل .

والخلاصة أن الأطفال بين السنتين والخمس يجتازون ثلاث مراحل فى رقى علاقاتهم الاجتماعية بالبالغين : ففى المرحلة الأولى يكون شعورهم سلبيا أكثر منه إيجابيا ويعتمدون كل الاعتماد على مساعدة البالغين لهم وشمولهم برعايتهم . وفى المرحلة الثانية (٢½ — ٣½) يغلب عليهم العناد وحب السيطرة ثم يتحول تصرفهم شيئا فشيئا من المقاومة والعناد إلى المودة والتعاون ، ويكثر فيهم حب الثناء وتحاشى الذم وتترقى محادثتهم ، فتتناول المصالح المشتركة بينهم والبالغين . وبهذا يصلون المرحلة الثالثة (٤ إلى ٥) التى يكون من أهم خواصها نمو الاعتماد على النفس ، والثقة المتبادلة ، والرغبة فى التعاون .

***

هذه هى الصورة الاجتماعية التى رسمتها لنا « بردجز » لأطفال روضتها فى نموهم الاجتماعى ، والتى حذرتنا أن نأخذها على علاتها ، أو نطبقها بحذافيرها من غير ما دراسة على الأطفال من جنسيات أخرى ، أو أن نظن أن جميع الأطفال يمرون بمراحلها على السواء . إذ أن هذه المراحل تقريبية لا محدودة ، وإذ أن بعض الأطفال لسبب ما قد يرجعون القهقرى فى سلوكهم الاجتماعى ، وإذ أن هناك فوارق فردية كبيرة جديرة بالدرس والتمحيص .

***

أما الميزان الذى وصلت إليه « بردجز » بعد تعديل طويل فقد بنته أولا على إعطاء درجة (١) للتصرف الأرقى (الأكثر مناسبة للعرف)

و (٠) « الأدنى (الأقل « «)

و (—) لما كان مشكوكا فيه — أو لما لم تتناوله الملاحظة
ووضعت النتيجة النهائية على الصورة المئوية الآتية :

$$\frac{\text{مجموع الدرجات الموجبة}}{\text{عدد أنواع التصرف مطروحا منها ما أعطى درجة (—)}} \times ١٠٠$$

ونصحت لمن أراد استعمال ميزانها أن يبدأ بطفلين أو ثلاثة فيراقبهم مراقبة دقيقة ويقيس تصرفهم بالميزان . فاذا ما مرن على العمل وعرف مداخل الأمور زاد العدد إلى عشرة أو عشرين ، وقسط بينهم فى الوقت والعناية . ويحسن أن تكون الملاحظة لكل طفل يومية . وأن تستغرق ثلاث ساعات كل يوم ، وأن تكون فى أوقات مختلفة من الأيام ليلاحظ تصرف الطفل تحت ظروف مختلفة وأن تحسب النتائج كل شهر أو شهرين ، ليشهد المراقب نمو التصرف وترقيه التدريجى ، وأن يستعان بآباء الأطفال وذويهم على وصف تصرفهم خارج الروضة ، وأن يعاد النظر مرارا فى الأنواع التى أعطيت درجة (—) حتى يحول معظمها إلى إحدى الدرجتين الأخريين فلا يبقى فى النهاية أكثر من ١٠ ٪ من الأنواع بدرجة (—) .

وسترى بعد أن الميزان ينقسم قسمين رئيسين ١ ، ٢ ، وأن كلا منهما ينقسم إلى شعبتين ا ، ب ، وأن بعض الأنواع يميز بالعلامة * للدلالة على أهميته فى الترقى الاجتماعى ، وأن كل نوع مقرر فى عبارة موجبة سالبة أوسالبة موجبة فالموجبة فى الأولى والسالبة فى الثانية تسيران إلى التصرف الأرقى ، وكل من الأخريين إلى التصرف الأدنى .

ميزان الترقى الاجتماعى

قسم (١) . علاقات الأطفال بالأطفال

جزء ا — سن ٢ إلى ٥ سنوات

حصل أو لم يحصل من الطفل أنه :

(١) لعب مع طفل آخر
(٢) تكلم إلى طفل آخر
(٣) عقد أحيانا صلة اجتماعية بلمس طفل أو دفعه
(٤) قلد أعمال أطفال آخرين
(٥) « كلمات « «
(٦) « ضحك « «
*(٧) تكلم غالبا إلى أطفال آخرين
*(٨) ابتدأ نشاط لعب جديد مع طفل آخر
*(٩) انضم إلى مجموعة من الأطفال فى اللعب
*(١٠) عمل على كسب استحسان طفل آخر
*(١١) سأل المساعدة من طفل آخر
*(١٢) أعطى دائما ألعابه إذ وجه إليه رجاء مقبول
(١٣) انتظر فى العادة دوره
(١٤) حاول أن يدافع عن حقه فى الادوات والمكان
*(١٥) أشار إلى أخطاء الآخرين
*(١٦) اجتهد أن يساعد الآخرين

٠(١٧) وقف عمله ليساعد طفلا آخر

٠(١٨) واسى آخر فى الشدة

لم يحصل أو حصل من الطفل أنه :

(١٩) صدجانباليتحاشى بوادر المودة من طفل وآخر

٠(٢٠) بقى فى العادة خارج الجماعة فى مشيهم و لعبهم

٠(٢١) ادعى لنفسه لعب الآخرين

٠(٢٢) تدخل فى عمل الآخرين

٠(٢٣) أتلف عمل الآخرين

٠(٢٢) أحدث الفوضى فى جماعة أو قاد بعضهم إلى العبث والإخلال

٠(٢٥) كثيرا ما جذب الآخرين أو دفعهم

(٢٦) كثيراً ما شكى الآخرين للبالغين طلبا لمنفعته الخاصة

(٢٧) ضايق طفلا جديدا بالسخرية به أو باهماله والصد عنه

(٢٨) تفكه بضرب الآخرين وقرصهم مرات عدة

(٢٩) « بعض الآخرين أو البصق ناحيتهم

(٢٠) أغاظ غيره بطرق أخرى مسببا لهم كدرا وقلة راحة

جزء ب (يضاف إلى السن ٣½ إلى ٥ سنوات)

حصل أو لم يحصل من الطفل أنه :

(٣١) عرض على الآخرين أن يقاسموه أدواته

(٣٢) قاسم الآخرين (راغبا) لعبه أو حلواه التى جىء بها إلى المدرسة

(٣٣) أحضر لعبة ليعطيها طفلا آخر

(٣٤) تطوع بمناولة الآخرين الأشياء على المائدة

(٣٥) دافع عن حقوق الاطفال الصغار

(٣٦) كان البادىء لانواع من النشاط فى جماعة

(٣٧) حاول أن يدخل طفلا جديداً فى جماعة

(٣٨) تكلم بخير عن طفل آخر
(٣٩) فاه بملاحظات الاستحسان عن عمل طفل آخر
(٤٠) أعاد ملاحظات طفل آخر بتغيير أو بلا تغيير
(٤١) حاول إصلاح الآخرين بلا ابتهال إلى البالغين
(٤٢) كلم فى لطف معتديا تدخل فى عمله
(٤٣) اعتذر إلى طفل عن خطأ أو حادث غير مقصود

لم يحصل أو حصل من الطفل انه .

(٤٤) جذب أدواته في عنف بعد أن نقلها طفل آخر
(٤٥) لكم او شاجر اطفالا اصغر منه
(٤٦) فاه بملاحظات هازئة عن طفل آخر
(٤٧) كثيرا ما امر الآخرين او شرع لهم
(٤٨) فرض خدماته على اطفال اصغر منه ضد إرادتهم
(٤٩) لعب عادة وحده فى الخارج
(٥٠) وُضع من الجماعة موضع التوبيخ او التحاشى

قسم (٢) علاقات الأطفال بالبالغين

جزء ا — (سن ٢ إلى ٥ سنوات)

حصل أو لم يحصل من الطفل أنه : —

١) تكلم غالبا إلى الكبار .
٢) عاون عادة فى الأعمال المدرسية اليومية .
٣) أعلن حقوقه ضد أوامر الكبار .

٤) عمل على كسب رضا الكبار .
٥) قبل عن رغبة أن يساعد .
٦) طلب المساعدة إذ احتاجها .
٧) حاول أن يساعد نفسه إذ أعوزته المساعدة .
٨) وجد دائما شغلا لنفسه .
٩) وضع الأدوات فى مكانها قبل إخراج غيرها .
١٠) حدث شخصاً بالغا عن تجاربه .

لم يحصل أو حصل من الطفل أنه : —

١١) ابتعد ناحية عن شخص كبير .
١٢) كثيرا ما رفض القيام بما يأمره به كبير .
١٣) كثيرا ماعصى الأوامر .
١٤) قاوم فى العادة اقتراحات الكبار .
١٥) رفض أكل غذائه باستمرار
١٦) تجاهل سخط الكبار .
١٧) كثيرا ماذهب إلى الكبار ليحنوا عليه ويلاطفوه .
١٨) انتظر عادة حتى يرى كيف يستعمل أدواته .
١٩) طلب المساعدة بالانتظار السلبى .
٢٠) اعتمد مطلقا على المساعدة فى خلع ثيابه .
٢١) انتظر أن يطعم على المائدة .
٢٢) اعتمد مطلقا على المساعدة فى شئون نظافته .
٢٣) أتلف الأدوات عمدا .
٢٤) حاول أن يأخذ مكان الآخرين من انتباه الكبير .
(٢٥) كثيرا ما اتبع الكبير طلبا لانتباهه .

جزء ب (يضاف إلى السن ٣½ إلى ٥ سنوات)

حصل او لم يحصل من الطفل أنه : ..

(٢٦) قص مفاخر أعماله على كبير .
(٢٧) قام بالأعمال اليومية للمدرسة فى غياب كبير .

لم يحصل أو حصل من الطفل انه : —

(٢٨) فعل أشياء ممنوعة فى غياب الكبير .
(٢٩) اخترع معاذير للخطأ والاهمال .
(٣٠) حاول أن يخفى معالم فعلاته من الكبار .
(٣١) وجه إلى الكبار ملاحظات بذيئة .
(٣٢) رفض أن يحاول خلع ملابسه أو لبسها بلا مساعدة .
(٣٣) جدّ على الدوام فى طلب انتباه الكبير .
(٣٤) ألح على الدوام فى طلب الثناء والاستحسان .
(٣٥) لجأ إلى الأخبار غير الصادقة ليوهم الكبار بأهميته أو يؤثر فيهم

* * *

هذا هو الميزان برمته . فان شئت تطبيقه فلك هذا، على أن تتذكر أن قيمته ليست فى نتائجه العددية ، وإنما هى فى ضبط الملاحظة ، ودقتها ، وتحليل ما يبدو لك من تصرف الأطفال ، وتتبع الظواهر الاجتماعية عندهم فى نواحيها الكثيرة .

فان أردت موازنة عددية فاليك قليلا من النتائج التى وصلت إليها « بردجز » إذ طبقت هذا الميزان سنة كاملة على ثمانيـة وعشرين من الأولاد والبنات (متساوى العدد) .

(١) ازدياد الدرجات المئوية بازدياد السن :

	سن				
	٢؛٦ - ٢؛١١	٣ - ٣؛٥	٣؛٦ - ٣؛١١	٤ - ٤؛٥	٤؛٦ - ٤؛١١
جزء ١	٪٥٠	٪٦٦	٪٦٥	٪٧٨	٪٧٢
جزء (٢)	٪٥٨	٪٧٨	٪٧٥	٪٨٤	٪٨٦
الميزان كله	٪٥٤	٪٧٢	٪٧٠	٪٧٥	٪٨٩

(٢) لم يوجد بين الجنسين كبير فرق إلا أن الأولاد كانوا أحرص على الاجتماع وأعظم شغفا باللعب الجمعى من البنات ، غير أنهم كانوا أقل صبرا ، وأكثر خشونة وتحديا لسلطة الكبار . وقد كان البنات أكثر رقة ، وأرحم بالجدد من الأطفال إلا أنهن كن أكثر حرصا على جذب انتباه الكبار .

(٣) استخدمت « بردجز » حساب التلازم فلم تجد كبير علاقة بين نتائج الترقى الاجتماعى ونتائج الذكاء فى الأطفال : إلا أن قلة العدد الذى تناولته دراستها تجعل من المستحسن عدم القطع برأى فى هذه العلاقة ، والانتظار حتى تقول البحوث الوافية كلمتها الفصل فى هذا الموضوع .

الباب الثالث

الحب والبغض

تعتقد « إيزا كس » (١) أن النمو الاجتماعى عند الطفل لا ينبغى فصله عن النمو العقلى ، إلا تسهيلا للبحث العلمى ، وأن معظم تصرف الطفل من مستهل حياته يصح أن يدخل تحت دائرة النمو الاجتماعى ، وأن الغرائز الاجتماعية فيه لا تنزل عليه دفعة واحدة وإنما تنمو من مبادىء صغيرة . ولذلك يجب الرجوع إلى صغار الأطفال إذا أريد فهم كبارهم أو البالغين ، وإذا كنت على ذكر مما قدمناه لك من أن هذه الباحثة تأثرت فى دراساتها الاولى بمذهب « فرويد » فى التحليل النفسى ، وفى نسبة الأهمية الكبرى للغريزة الجنسية ، لم يدهشك أن يكون نصف بحثها فى النمو الاجتماعى عند الطفل منصبا على جنسية الاطفال ورموزها الظاهرة والباطنة ، فقد دونت ملاحظاتها اليومية ثم حللتها وأدرجتها تحت قسمين كبيرين ، يتفرع كل منهما إلى شعب ننقلها لك فيما يلى :

القسم الأول : العلاقات الاجتماعية من حب وبغض

ويدخل تحتها :

ا — الشعور الأولى بمركزية الذات .

ب — الكراهة والعدوان . وهما إما فرديان أو جمعيان ؛ فمن مسببات الكراهة الفردية :

(١) باعث الملكية

(٢) باعث السيطرة والتسلط

(٣) باعث المناظرة

---

(١) Isaacs. S.
" Social Development in Young Children "

(٤) الشعور بالضعة أو الرفعة ، أو القلق .

وأما الكراهة الجمعية فمنها ما يكون

(١) للأجانب والجدد

(٢) للكبار

(٣) للصغار والضعفاء

ج — الصداقة والتعاون .

الباب الثانى ـ المصادر العميقه للحب والبغض ، ويدخل تحتها :

ا — الجنسية

ب — الخجل أو الشعور بالخطيئة — وهو عامل من العوامل المهمة فى إثارة البغضاء والعدان بين الأطفال فتراهم يصرحون به مباشرة فى ألفاظهم ، أو يمثلونه فى لعبهم ، أو يرمون به غيرهم ، أو يقسون من أجله فى الحكم على ذنب ولو كان صغيرا .

فأما الجنسية فتتجلى فى :

(١) اللذة الفمية

(٢) « العضوية

(٣) « العَرْضية : جسمية أو لفظية كلذة الطفل فى أن يُرى عاريا وفى أن يعجب به الناس.

(٤) حب الاطلاع الجنسى .

(٥) العبث الجنسى (Nasturbation) وهو طبعى فى الأطفال إلا أن الغلو فيه لا يلجأ إليه إلا الأطفال الواقعون تحت تأثير وجدانى شديد . ومن أسبابه الحرمان من الحب ، والحنين الجنسى إلى أحد الأبوين ، والرغبات العداونية نحو طفل مناظر .

(٦) المخاوف والرموز الجنسية
(٧) اللعب المتركز حول الأسرة والأطفال والزواج

* * *

والآن نعود بشيء من التفصيل إلى بعض ما أجملناه فنقول :

ا — الشعور الأولى بمركزية الذات : إذا جمعت عددا من صغار الأطفال معا فى مكان واحد ، وتركتهم أحرارا يلعبون كما يشاءون ، فانهم لايكوّنون فى المبدأ جماعة بالمعنى النفسانى ، بل يتصرفون كما يتصرف عدد من الاشخاص المستقلين كل مشغول بحاجاته العاجلة . وقد يظهر بعضهم بمظهر العداء أو الاخاء للآخرين غير أنهم ينظر أحدهم للآخر نظره إلى وسيلة تقربه أو عقبة تباعده من أغراضه الخاصة .

ويتجلى هذا فى مظاهر عدة منها انتظار الطفل موافقة الآخرين له فى خيالاته وأعماله ، وإلا حاول أن يفرض إرادته عليهم بأن يخصص لكل حصته فى اللعب أو بأن يأخذ دور الزعيم ويترك الادوار الاخرى للآخرين ، أو بأن يحاول التأثير فيهم من طريق التهديد أو الرجاء أو الرشوة .

وتلحظ هذه الظاهرة غالبا فى الاطفال دون الرابعة ، وقد تظل تراها فى بعض الاطفال حتى السادسة إذا كانوا ممن حرموا بيئة صالحة ينمو فيها شعورهم الاجتماعى وتتوقف على عوامل كثيرة منها السن ، والتجارب الاجتماعية السابقة ، والمزاج ، والقدرة على مسايرة البيئة الاجتماعية ، والحالة الوجدانية التى يكون عليها الطفل من حرص شديد أو رغبة ملحة . ويظهر أن مركزية الذات هذه تكوّن فى المبدأ شعورا أوليا فى حال إبهام واختلاط ، تتميز بعد من ثناياه التجارب الاجتماعية واحدة بعد أخرى . وحال الابهام هذه ليس لها حدود معينة ، فقد تتمثل فى لعب الاوهام الذى يشغل به الطفل وحده ، متجاهلا محضر الآخرين ، وقد تتداخل رويدا رويدا فى أنواع اللعب الخيالى والتمثيلى إلى أن تتحول أخيرا إلى علاقات اجتماعية ، تتجلى فى مظاهر اللعب المنظم ، حيث يعرف الاطفال بعضهم بعضاً ، ويكونون مصالح مشتركة ، ويتذوقون لذة اللعب والعمل جميعاً بما فى هذين من مساعدة متبادلة ونفع عميم . وباحتكاك الاطفال بعضهم ببعض ، وتعارض أهوائهم

ورغباتهم ، يتكشف الخيال الطفولى شيئا فشيئا عن الحقيقة، ويبدأ الاطفال يحسب بعضهم لبعض حسابا ، ويعترف الواحد منهم بوجود الآخر . من هـذا يدرك المربى ضرورة وجود الأطفال ولعبهم معا ، فان الطفل الذى يقضى معظم وقته فى حضرة الكبار ، يظل شعور الجماعة الحق عنده مفقودا أو ناقصاً ، وتعزب عن ذهنه المساواة ، ويتربى فيه الخنوع والاعتماد على غيره .

ب ـ الكراهة والعدوان : قد يدهش المراقب لصغار الأطفال لما يرى من كثرة مظاهر الكراهة والعدوان فيهم . حتى فيمن تحدروا من أسر راقية وعودوا الدماثة والرقة ولين الجانب . ويتمثل العدوان فى مظاهر كثيرة منها العض والبصق . والوكز ورمى الأشياء واختطافها أو إتلافها والشتم والسباب والوعيد والاغاظة .

(١) فمما يسبب الكراهة بين الاطفال حب التملك سواء أكان ذلك فى صورة حرص الطفل على ما يملك أم رغبته فيما عند الآخرين . هذا الميل أقرب أن يكون فطريا فى طبيعة الانسان « فما كدوجل » مثلا يعتبر غريزة الاقتناء إحدى الغرائز الاساسية فى الانسان ويرى أنه اليها يرجع الفضل فى تحصيل الثروة وجمع المال وتقدم المدنية ولذلك ترى هذه الغريزة قليلة العمل ضعيفة الأثر فى القبائل المتوحشة التى تعيش على الصيد ولا تتخذ مقراً أو وطنا ثابتاً . أما فى قبائل الرعاة فانها تتجلى فيما يقتنيه كل بيت من الماشية والانعام ، حتى إذا وصلنا فى تاريخ المدنية إلى مرحلة الزراعة رأينا أثر هذه الغريزة واضحا كل الوضوح .

ويهتم صغار الأطفال بحجوم الأشياء أكثر من منافعها ، فكلما كانت كبيرة كان تكالبهم عليها أكثر، وتخاصمهم فى امتلاكها أظهر، حتى لو كان التصرف فيها فوق مقدورهم . وهناك نوع من الملكية المعنوية تلحظه فى الأطفال ، كأن يسمعوا أغنية أو قطعة موسيقية فيعدون سماعها ملكا خاصا بهم ، لا يجوز لغيرهم أن يدركه . وقد يجد المربى صعوبة كبيرة فى قصر كل طفل على دوره فى اللعب ، فان بعضهم

ليعد الدقائق أياما فى انتظار دوره على الأرجوحة أو غيرها . وقلما يقبل صغار الاطفال التحكيم فى منازعاتهم إلا إذا غلبوا على أمرهم . وعجزوا أن ينالوا بالقوة مايريدون . فاذا ماتدرج المربى فى بث روح العدالة بينهم وأفهامهم ـ بطريقة عملية ـ قيمة التعاون الاجتماعى خصوصا بين المتساوين منهم سنا وقوة ، رأى بعد ذلك عجبا من لطف معاملتهم وحرصهم على توزيع العدل بين الجميع .

(٢) ومن الأسباب حسب السيطره والتسلط وهذا يظهر عند مايتدخل الكبير أو أحد الاطفال فى مصالح الطفل . فيغضب هذا ويكشر عن ناب العداء . وقد أثبت (وطسون) أن من بواعث الغضب عند الطفل التدخل الذى يحد من حريته ومن هذا ما ترويه (ايزاكس) (من ان الولد هارولد طلب من المدرسة ان تجلس وتقول لا . لا ، ويدور هو حولها مهدداً ان ينسف القاعة كلها ليرضى شهوة سلطانه وعدوانه) فان الاطفال يحبون أن يكونوا دائماً على قمة الدنيا وأن ينظروا من علياء سمائهم إلى المخلوقات من تحتهم وربما هشم الطفل عربة الآخر ثم صاح ملء فمه فرحا وسروراً . وربما قال لمدرسته بعد ان كان قد دعاها لأخذ الشاى معه ـ وسألها أن تناوله شيئا فرفضت ـ « لن ادعوك لتناول الشاى معى مرة أخرى وإذا جئت غلقت دونك الابواب » .

(٣) والعداء الناشىء من المناظرة اكثر تفشيا عند الاطفال وأصعب على الكبير أن يحاول إزالته . فتروى (ايزاكس) انه عند ماجرى الأولاد ليلعبوا فى الحديقة عاد جورج إلى معلمته وقال لها « نحن لانريد اللعب مع الآخرين أليس كذلك ؟ ثم بقي معها نصف ساعة) « وزار أحد الناس المدرسة فدعاه الطفل « دان » لتناول الشاى معه ، فلما بصر الطفل « فرانك » بذلك بدت عليه علائم الغضب وأكثر من الجلبة والضوضاء ، وأراد أن يشاجر « دان » !! ، وكتبت إحدى

الامهات إلى المعلمة تقول ان بنتى الصغيرة ، وسنها سنة وعشرة أشهر قد أصبحت صعبة المراس نظرا لغيرتها من أخيها الصغير ؛ وسنه خمسة أشهر ، فكلما رأتنى أرفعه بين يدى حاولت ضربه وأخذت فى البكاء . وقد حاولت علاجها بأن تجاهلت هذه الغيرة فيها وامتنعت عن سؤالها تقديم أى مساعدة أو خدمة لأخيها ، فنجح العلاج وابتدأت هى من نفسها تحنو عليه وتتعهده وتقدم إليه أعز لعبها ، وقد أخذت غيرتها الآن مظهرا آخر ، ذلك أنها ترفض أن تنظر إلى الزائرين فى المنزل أو تجيب على تحيتهم بأكثر من قولها : « لا . لا أريد ») .

القسم الثانى

١ — الجنسية

إن الحياة الباطنية للطفل ، والقوى النفسانية الكامنة فيه ، لكبيرة الأثر فى تصرفه ، فلا يمكننا أن ننفذ إلى فهمها بمجرد النظر إلى تصرفه الخارجى ، ولا يتسنى لنا فهم الترقى الاجتماعى والوجدانى والذهنى عنده إلا إذا رجعنا إلى المرحلة الأولى من حياته ، ودرسنا علاقته بأبويه ، وبواعث اللذة عنده ، وشعور ارتياحه حال الرضاع ، وسروره بمراقبة أعضاء الافراز والتناسل ، والألعاب المحتوية على هذه المظاهر من ذهاب الأطفال جماعة إلى المراحيض ، والكلام عن عمليات البراز ، وخيالات الطفل عن العلاقات الجنسية بين أبويه .

يؤيد هذا ما كشفه التحليل النفسى عند مرضى الأعصاب والنفوس من أن نموهم النفسانى الجنسى قد وقف عند مرحلة من مراحل الطفولة لم يتعدها . وقد أثبت البحث أن هناك فى نفس الطفل دنيا من الشعور والوجدان بعيدة عن حكم العقل ، إذ أنه يبدأ حياته وله بعض حاجات ضرورية لا يقوى على تحصيلها

إلا بمساعدة أمه أو مربيته ، فاذا حصلها شعر بالارتياح . وإذا لم يحصلها شعر بالألم . والشيء الحسن عنده ما أمكن تحصيله ، والشخص الحسن من تم على يده التحصيل ، والرديء من الأشياء والأشخاص بعكس هذين .

فالحياة النشاطية الشعورية عند الطفل قوية جداً . ورغباته وأهواؤه ومخاوفه وآلامه هي كل دنياه . ووسائل التواصل عنده لا تنمو بسرعة نمو رغباته ، وذاته التي هي جزء منه والتي تربطه بالدنيا الخارجية ضعيفة ، تكون الأم في مستهل العمر جزءا مكملا لها . وقد تقصر الأم في بعض الأحيان عن القيام بحاجات الطفل دون أن يفهم هو لهذا سببا ، فيصرخ ويبكي وينازع ، حتى إذا لم يجده هذا شيئاً شعر بمرارة الخيبة ، وعقد صلة بين الأم التي لم تسعده وبين الألم ، وربما حاول أن يخدشها أو يعضها . وتراه ينسب مثل هذا الشعور لأمه أحيانا ، فيظن أنها تريد أن تخدشه أو تضربه أو تلتهمه لأنه يرى الأشياء والناس بمنظار رغباته ومخاوفه .

والطفل يريد الأم كلها لنفسه ، إلا أن هناك أشياء وأشخاصاً أكبر منه يقاسمونه حبها ورعايتها وجثمانها ، فتراه منذ نهاية السنة الأولى حتى الخامسة يشعر بهذه المقاسمة ، ويأباها ، ويغضب ويغار من أجلها إلا أن ذاته تحتك تدريجا بالدنيا الخارجية دنيا الزمان والمكان ، فيتحرر شيئا ما من دنياه الداخلية وما حوت من شعور وأوهام ورغائب .

قلنا إن الطفل دائما يربط شعوره بمن حوله من الأشخاص ، فالحرمان وعدم التحصيل والخسارة والألم ، كل أولئك مرتبط بالأشخاص الذين كانوا سبباً فيه ، وكل هذا يسبب عنده ضيقا وعناء كبيراً ، ويرى « فرويد » أن منشأ هذا الضيق ما مر بالطفل في عملية الميلاد ، وأن عليها يقاس ما يتبعها من كل ما يسبب عند الطفل تضايقا أو قلقا .

إن أمام الطفل إذا حرم شيئا من الأشياء طريقين . أولهما أن يصيح ويقاتل

فى سبيل الحصول على رغبته . والثانى أن يتولاه الشعور بالخيبة والحسرة فيبتدىء فى بناء عامل جديد داخل نفسه يمثل سلطة الأبوين ، هذا العامل يتحكم فى ذاته ويمسك بعنان رغباته ، ويعرض أمام عينيه وسائل التهديد والعقاب ، ومن هنا ينشأ ما يسميه علماء النفس الذات العليا ، وبعد قليل تتميز فى نفسه ثلاثة عناصر(١) ا ـ ذاته : وهى المحتكة بالدنيا الخارجية ، ب ـ ذاته العليا وهى الرقيب الممثل للأبوين ج . ذاته الدنيا (٢) وهى الرغبات والشهوات والنشاط الفطرى .

إن الطفل حتى الربع الثالث من سنته الأولى ليجد ذاته وحياته كلها مركزة حول عملية الرضاع ، لذلك تراه كلما عثر بشىء قربه إلى فمه . وعند نهاية السنة الأولى تبدأ مرحلة جديدة تغلب فيها أهمية عضو الافراز فيتحول مصدر اللذة إليه ويشعر الطفل بما له عليه فى أداء وظيفته من حكم وسيطرة ، ثم يتدرج من هذا إلى الشعور باللذة الجنسية فيتحول انتباهه إلى القبل.

---

(١) يقول المرحوم الشيخ حسن توفيق العدل افندى فى كتابه (هداية الاطفال طبعة سادسة . ص . ٢٢ ر أعلم أن الفلاسفة المتأخرين يعبرون عن شعور الانسان بنفسه وبجسمه بضمير المتكلم ويجعلونه اسما ظاهرا ، ويدخلون عليه أداة التعريف فيقولون : الأناء وعن شعور الانسان بنفسه مع غيره بقولهم النحن »

ويقول فى حاشية « الأحسن أن يجعل لفظ الضمير وهو (أن) علما على شعور الانسان بنفسه وينسب إليه فيقال : (الأنية) وبعضهم زاد على لفظ الضمير ألفاً ونونا ونسب إليه فقال (أنانية) وفى (نحن) يقال (النحنية) كما قالوا (الهوية) فى النسبة إلى (هو)انتهى

ونقترح نحن أن تستعمل (الأنية) لشعور المرء بنفسه و (الأنانية) لحبه نفسه وإيثاره إياها

(٢) الذات — Ego

الذات العليا — Super-ego

الذات الدنيا — Id

وكل مرحلة من هذه المراحل الثلاث تكون محوراً يجتمع حواليه شعور الطفل ورغباته ومخاوفه.

ويشعر الأطفال منذ الصغر بالعلاقات الخاصة بين أبويهم ويؤولونها على حسب ما يفهمون ، ويزداد شعور الغرابة عندهم إذ يرون الابوين ينعزلان فى حالات النوم ، أو يستقلان على سريرهما ، فيخلق كل ذلك عند الطفل شعوراً وجدانياً مضايقا وقلقاً كبيراً ، وله فى محاولة التغلب على هذين وسائط تخفف من أثر الضغط على نفسه (وأكثر ما يظهر عملها فى المدة الاولى حتى سن السادسة أو السابعة) ونذكر من أهمها :

١ — الانتزاع (١) وذلك أن ينتزع الطفل من أبويه صورة يدخلها فى نفسه ويحكمها على شهواته ، ويحاول أن يلعب دور الاب أو الام . وهذا الانتزاع من ألزم الوسائل للنمو وهو أكثرها فطرية ، وأولها نشوءاً فى النمو العقلى.

٢ - ومنها الالباس (٢) وذلك أن يتصور الطفل أن ذلك الجزء منه ، الذى يبعث على القلق والضيق ، ليس فى نفسه وإنما هو فى الدنيا الخارجية . فينضح بما فيه ويرمى الآخرين بدائه كأن يعيرهم بالشره أو القذر ، وكأن يتصور أن أحد أبويه يريد ضربه أو عقابه ، وما ذلك إلا صدى لما عند الطفل نفسه من رغبة فى الضرب أو إنزال العقاب ، ومن هذا ما يتوهمه بعض المرضى من الكبار من أن المحلل النفسى يريد أن يؤذيهم أو يضربهم أو يأكلهم . ومنه المخاوف التى تظهر عند صغار الأطفال من غير سبب ، كأن يخافوا طائراً أو حيواناً ، وما الحيوان أو الطائر فى الحقيقة إلا ميولهم العدوانية برزت من مكمنها وتمثلت لهم شيئا سوياً .

٣ — ومنها الكبت (٣) وهو الهرب من الدنيا الداخلية والاغماض لعين النفس عما استكن فيها ، والاباء على المخاوف الباطنة أن تظهر على مسرح الوعى والادراك . وقد تمكن التحليل النفسى من كشف الغطاء عن مخاوف ورغبات كثيرة فى الكبار ، وكبتت فى العقل الباطن منذ عهد الطفولة.

---

(١) Introjection

(٢) Projoction

(١) Repression

(٤) والإبدال (١) وهو تحويل الشعور من شيء أو شخص أو عضو إلى آخر، كأن يشعر الطفل بالغضب نحو أحد أبويه، ولكنه لا يستطيع مواجهته فيصب جام غضبه على طفل آخر.

(٥) والاعلاء (٢) وهو رفع مستوى النشاط العملي، ووضعه في صيغة معقولة مقبولة، كأن تحول النشاط الجنسي إلى نشاط فني كغناء أو نظم شعر أو لعب موسيقى أو رسم صورة جذابة. وهذا هو أرقى الوسائل وأبعثها على الرضا والارتياح.

الباب الرابع

الشعور بالضعة والسعي وراء الرفعة

حدثناك في الفصل السابق عن آراء «أدلر» في النمو الاجتماعي عند الطفل وقلنا إن هذه الباحثة متأثرة كثيرا بآراء «فرويد» في التحليل النفسي ونريد الآن أن نعرض عليك ناحية أخرى من نواحي الدراسات التحليلية وجدت الكثيرين من الأنصار في مختلف أرجاء العالم المتمدين وقامت على أساسها مدارس ومستوصفات للأطفال جاءت بخير النتائج في التربية والعلاج النفساني.

اتفقت مدارس التحليل النفسي كلها (٣) في اعتبار محتويات العقل الباطن كبيرة الأهمية في حياة الانسان إلا أن أصحابها اختلفوا، فذهب «فرويد» إلى أن النجاح أو الفشل في العلاقات الجنسية هو أهم دعامة لهذا العقل الباطن.

وذهب «يونج» إلى أن العقل الباطن حافل بالذكريات القديمة التي خلفتها

---

(١) Displacement

(٢) Sublimation

(٣) راجع Flugel. J, C.
A Hundred Years of Psychology
Chapters VIII andIX

سلسلة الآباء والأجداد التى انحدر منها الشخص ، بما فيها من أقاصيص وأساطير وعادات ومعتقدات وثقافة ودين .

أما « أدلر » فقدوجد بالتحليل أن الذكريات تختلف باختلاف الأشخاص ، وأن الأشخاص يجمعون ذكرياتهم حول موضوعات مختلفة تقوم على نوع الحاجة التى يشعر بها الفرد ويسعى إلى سدّها ، أو إلى نوع النقص الذى يحاول الفرد أن يتلافاه . وهذا بدوره تابع لشخصية ذلك الفرد وأسلوبه فى الحياة .

هذا المذهب ، الأخير المذهب النفسى الفردى يشدد فى اعتبار الشخصية وحدة متماسكة ، وفى اعتبار التصرف منبعثا عن الشخصية كلها ، مقودا بتوجيهها ، وفى دراسة النفس فى عملها ونشاطها ومظاهرها الدافعة ، إذ أن تولية الوجه نحو غرض ما ، هو أهم ظاهرة من ظواهر الترقى الانسانى . فالطفل من مبدأ حياته يجاهد ليترقى ويتطور وهذا الجهاد يتبع الهدف المكون فى العقل الباطن (وهو كما يقول « أدلر » السعى وراء السمو والكمال) . وعلى هذا الهدف يتوقف تفكيرنا وتصوراتنا وكل أعمالنا الخاصة فى الحياة . إذن فكل فرد منا يمثل شيئين : الشخصية ، والشخص الذى يبنيها . وكل منا فى الحقيقة صورة وفنان معاً . إلا أن من لوازم الشخصية الانسانية أن وحدتها ونظامها وهدفها لا تنبنى على الحقيقة الخارجية فحسب ، بل عليها وعلى وجهة النظر التى ينظر بها الفرد إلى الحياة . وعلى هذا تتحد الحقيقة وقد يختلف الأشخاص ، لأن كلا منهم يكوّن أسلوبه فى الحياة أيام طفولته ، وتلازمه آثار هذا التكوين طول عمره .

هذا الجهاد إلى هدف معين هو حقيقة نفسانية مقررة ، وبجانبها حقيقة أخرى هى الشعور بالنقص والضعف . ذلك الشعور قائم بالطبع لدى كل الأطفال ينبه من خيالهم ويبعثهم على محاولة تحسين مركزهم ليعوضوا عن الضعف . هذا الضعف وذلك التعويض حقيقتان نفسانيتان تفتحان الباب لكثير من الأخطاء فقد تدفعان الشخص إلى توسيع الهوة بينه وبين دنيا الحقيقة الخارجية بدلا من تضييقها ، وقد يجر الضعف إلى خلق سجايا نفسانية تعويضية غير صالحة ، وهناك ثلاثة أنواع من الأطفال معرضون لهذه الأعراض :

(١) الأطفال الذين يبرزون إلى عالم الوجود ولهم أعضاء ضعيفة أو ناقصة
(٢) « « يعاملون بالخشونة وعدم الحب
(٣) « « يدللون ويلاطفون أكثر من القدر الصالح لنمو ذواتهم

كل هذه الأحوال الأولية تنتج شعورا بالضعة والضعف وتجر إلى أطماع قد تكون وراء متناول الامكان الانسانى . وقد يفعل هذا الشعور فى النفس فعل السم فيفسدها ويجعل الطفل دائماً متمعضا غير راض ، فكلما أخفق فى الحصول على هدف تحول عدم الرضا فيه إلى سجايا مريضة وعيوب شخصية ، فينشأ غريباً أو شاذاً ، أو عصبيا أو مجرما ، يفكر فى نفسه فحسب ، ويخلق لها دنيا من الخيال والأوهام .

ولهذا فمن المهم في حياة الأطفال النظر إلى مقدار الشعور الاجتماعى فيهم ، إذ أن هذا الشعور هو محك الترقى الطبعى ، والعامل الأهم فيه والمقياس الذى يقاس به ، وكل اضطراب يصيب هذا الشعور إنما يترك أثرا ضارا بالنمو العقلى للطفل ، وأحسن الطرق لقياس هذا الشعور أن تلاحظ الطفل أول دخوله المدرسة فان هذه الحال الجديدة اختبار شاق له ، يقابل فيه ظروفا جديدة وأشخاصا غرباء . وإنما المدرسة الفاضلة هى التى تكون قنطرة بين المنزل ودنيا الحياة العريضة بعد ، وهى التى لا تكتفى بأن تكون ميدان تعليم وتثقيف فحسب ، بل مجال دراسة لفن الحياة وهى التى تستطيع أن تكشف ماكان في التربية المنزلية من نقص ، فالطفل الذى لم يعوده أبواه مثلا الاتصال بالآخرين يشعر بالغربة أول دخوله المدرسة فيبدو شاذا للآخرين و ينمو عنده هذا الشعور شيئا فشيئا حتى يصبح معضلة من المعضلات ، وخيبة الطفل فى دراسته المدرسية تكون فى الغالب نذيرا بخيبته النفسانية ، وفقده روح الثقة فى نفسه ، فيغلب عليه اليأس ، ويبعده عن الطرق النافعة التى تختارها الجماعة ، ويسول له سلوك طرق سهلة خاصة تكسبه شيئا من الفخر والرفعة . وإن طرح التبعات الخلقية والاجتماعية جانبا ، وخرق القوانين لأسهل كثيرا من اتباع الصراط السوى الذى تواضعت عليه الجماعة ، فالطريق الخاص ومافيه من تهور وإقدام ظاهر إنما يستر وراءه جبنا وضعفا ، وإذا تتبعت تاريخ

أعداء الانسانية وجدت أن كثيراً منهم كانوا فى صغرهم أطفالا ضعفاء أو منبوذين مكروهين .

ولنعد الآن إلى الموقف الاجتماعى للفرد فنقول أنه يتجلى فى ثلاثة مظاهر :

(١) نظره إلى الحقيقة (أينظر اليها موضوعيا أم ذاتيا ،) وصلاته بالناس (ويدخل فيها الصداقة والاخلاص والولاء وما اليها) .

(٢) الدور الذى يريد أن يقوم به ، والوظيفة التى يطمع أن يشغلها والنصيب الذى يأمل أن ينهض به فى أعمال الحياة وأعبائها .

(٣) موقفه بالنسبة للجنس الآخر . وتصرفه فى معضلات الحب والزواج .

من النظر إلى مثل هذه الأشياء يمكنك أن تصل إلى أسلوب الشخص وهدفه فى الحياة فاذا كانت وجهته أن يصبح إنسانا نافعا وجدت أثر ذلك فى حله لمعضلاته وانصرافه إلى صالح الأعمال ، وفيما يحيط به من سعاده نتيجة شعوره بأنه عضو عامل نافع فى المجتمع الانسانى . وإذا كان الهدف خاصا وجدت الشخص غير موفق فى حلوله بعيداً عن الهناءة والسعادة .

أن الترابط بين شئون الحياة لكبير، وأن الجو المناسب لإدارتها على أكمل وجه لهو التعاون ، ولا ينمو التعاون إلا على أساس من الشعور الاجتماعى ، وما يستهل الطفل حياته حتى تواجهه صعاب ومعضلات يزداد عددها باتساع دائرة عيشه ، فيجدها فى كل ما وصل إلى حواسه . ويجدها فى علاقاته باخوته وأخواته وذويه وعشيرته ، ومعارفه ورفاقه ، وأصدقائه ومدرسيه وهلم جرا . وعلى هذا فالحسن والصواب فى نظر علم النفس الفردى ما كان صالحا للمجموع . وكل خروج عن المقياس الاجتماعى فهو خروج عن الحقيقة وبعد عن الصواب .

ذكرنا قبل أن أعجب شىء في الحياة النفسية للطفل أنها وحدة متماسكة فاذا أردت فهم حادثة واحدة منها اضطررت إلى قراءة سجلها من ألفه إلى يائه ،ومن هذا تدرك خطأ بعض علماء النفس فى إفرادهم ناحية أو نواحى خاصة منها وإهمال سائرها كأنما يمكن فى نظرهم تقسيم هذه الوحدة إلى أجزاء ، وإنما مثل هذا كمثل

إفراد مقطع موسيقى ومحاولة فهم أسراره مستقلا عن اللحن العام الذى هو جزء فيه . هذه الوحدة يبدأ ترقيها مبكرا فتجد الطفل — فى سنته الثالثة عادة — يضع أمام عينيه هدفا من السمو ، وتجد نموه وترقيه خاضعا للتأويل الذى يفسر به ذلك الهدف، فالتأثير الذى تتركه أى حال جديدة فى نفس الطفل لا يتوقف على الحقائق الموضوعية فحسب ، ولكن على موقعها الخاص من نفسه ، والذى يوجه الحقائق ليس هو الحقائق نفسها ولكن وجهة نظرنا فيها . ويتحدد أسلوب الطفل فى الحياة ببلوغه سن الرابعة أو الخامسة .

وهنا يخطر للباحث سؤال : « هبنا سلمنا أن الشعور بالضّعة طبعى فى الأفراد فهل السعى وراء الرفعة فطرى مثل الغرائز الحيوية ؟ » هذا مالا نستطيع الجزم به ولكن من المؤكد أن له مبادىء وأصلا فى طبيعة الانسان . فان دافعه يظهر فى الطفل والكبير جميعا وليس هناك من طريقة فى الخلاص منه فالطبيعة الانسانية لا تحتمل الخضوع المطلق ،ويقترن فى بعض الأطفال حب الرفعة بالغيرة فيودون لو أصيب نظراؤهم بضرر ، وقد يسعون هم أنفسهم فى إلحاق الضرر بنظرائهم أو انتقاصهم والتشويه من أعمالهم، ويتجلى شىء من هذا فى اللعب — فتراهم لا يقبلون أن يلعبوا إلا الأدوار العظيمة التى تحوطهم فيها هالة من السيطرة والسلطان ،فاذ لم يُعطوا هذه الأدوار حاولوا إفساد اللعب على أقرانهم ، وترى الشخص الشاعر بالضعف يحزن إذا كان عليه الغلب فى لعبة من اللعب . ويأتى بعض الأطفال الرفعة من أبوابها فيجتهدون فى إرضاء مدرسيهم وفى التزام الأدب واحترام النظم المدرسية ، على أن هناك آخرين يطلبونها فى التمرد والخروج على أنظمة المدرسة وهجر الدروس والخيبة فى الامتحان ، والطفل الذى أفسده الحنان الزائد فى المنزل لا ينتظر منه أن يكون قادراً على حصر انتباهه فى دراسته ، وكثيرا ما يؤثر أن يبقى فى المنزل . فيتعب أبواه فى إنهاضه من النوم. وحضه على فعل هذا أو ذاك والعلاج أن يعطى مثل هؤلاء الأطفال وقتا يكفى لتعلم فلا نعاقبهم إذا حضروا متأخرين لأن هذا يزيد فى كراهتهم للمدرسة ، ولا يلجأ الآباء إلى ضرب أبنائهم ليسوقوهم إلى المدرسة فإن ذلك قد يدفع الأبناء إلى خلق المعاذير كالمرض ونسيان الكتب

أو ضياعها ، . وكثير من هؤلاء الاطفال لايكون عندهم أمل كبير فى النجاح (على أن هذا ليس جرمهم وحدهم فقد يتنبأ لهم أحد الأبوين فى ساعة غضبه بمستقبل مظلم أو يصفهم بالغباء وعدم النفع) وربما لجأوا إلى الكذب وتزوير التقارير والاجتماع بأمثالهم من الخياب ، وتأليف عصابات الشر ، وقلّ أن تجد طفلا ذا ميول إجرامية إلا فيه شيء من الزهو والصلف .

ومن العجيبة أن تجد أطفالا كثيرين من هذا النوع بين أبناء المدرسين والعلماء والأطباء والمحامين ، ممن كان ينتظر منهم أن تكون أسرهم مثال الصلاح والتهذيب ، وقد يكون هذا ناشئا من التضييق وفرض الأوامر وحرمان الطفل من استقلاله والدفع به فى هاوية العناد والاجرام . لهذا وجب أن يوجه المرئ حب الرفعة فى مسلك يوصل إلى الصحة والسعادة العقلية بدلا من الضعف والاضطراب العصبي . وخير طريق لذلك إعطاء الطفل مكانه فى المجتمع ، وإشعاره أن فى وسعه خدمة المجموع ونفعهم ، وأن حياته سلسلة حوادث متصلة مترابطة كل حلقة منها لها دلالتها ومكانها .

ورب قائل يقول : « كيف يتفق القول بالسعى وراء الرفعة مع ما نلاحظه عن بعض الأطفال من ولوع بالكسل ؟ » والواقع أنه ليس هناك تناقض فان الكسلان إنما يلتمس بكسله المعاذير حتى لا ينتظر منه الناس أعمالا جليلة وبذلك يكون موضع الانتباه من أبويه والناس حوله ، فهو إذن يطلب الرفعة من طريق معكوس . وبعض الأطفال يروقهم أن يقال عنهم إنهم لولا كسلهم لأتوا بالعظيم من الأمور — فهم بذلك يسترون ضعفهم ويعوضون عنه ، ومثلهم كمثل الماشى على الحبل — يعلم أن تحته شبكة ستلطف من صدمة الوقوع إذا وقع . وليس يجدى فى هذا التوبيخ أو العقوبة ، وإنما العلاج تغيير الحال .

وهناك ناحية أخرى ينبغى التنبه لها فى هذا الموضوع ، وهى أن ترقى الكلام عند الطفل يتأثر كثيرا بدرجة شعوره الاجتماعى ، فالطفل الذى أتلفه أبواه بالمبالغة فى اللطف والحنو قد يمر عليه زمن طويل قبل أن يبدأ فى الكلام ، إذ الكلام فى الواقع إشارة إلى رغبة الطفل فى الرفعة وجهاده من أجلها .

وكثيرون ممن تظهر عندهم التمتمة أو الفأفأة لا تنفع فى علاجهم التمرينات وإنما ينبغى أن يلجأ فى ذلك إلى مداواة أحوالهم الاجتماعية ، وبث روح الثقة فى نفوسهم ، وخلق الروابط الاجتماعية بينهم وبين الناس ، ومعاملتهم بقول «فرجل» (إنهم يقدرون لأنهم يحسبون أنهم يقدرون)

إذن فقدر الطفل نفسه من أهم الأشياء فى حياته ، وليست السبيل إلى تعرف ذلك سؤال الطفل عن رأيه فى نفسه ، وإنما هناك ضوابط ووسائط يمكن بها محاولة هذه المعرفة :

(١) فمنها مراقبة مواجهته للمعضلات (أيصمد لها بقلب ثابت أم يواجهها فى هيبة ووجل ؟)

(٢) ومنها مراقبة حركاته وخصوصا نظرات عينه فان العين ليست للتأثر بالأضواء فحسب بل للتواصل الاجتماعى أيضا . والطريقة التى ينظر بها شخص إلى آخر تريك مقدار ما عند الأول من رغبة فى التواصل مع الثانى . ومنا من يستطيع أن يحكم على علاقة الآخرين به بمراقبة نظراتهم نحوه .

والنفس تعرف من عينَىْ محدثها إن كان من حزبها أو من أعاديها

والطفل الذى يتحاشى نظرات الناس ، ربما لا يكون تحاشيه نتيجة شعوره بخطأ أو خجل بل رغبته فى اجتناب الناس .

(٣) ومنها مراقبة الطفل فى تردده بين التدانى منك والتنائى عنك إذا دعوته إليك ، فكثير من الأطفال يبقون بعيدا يحاولون أن يتعرفوا ماذا يراد بهم قبل أن تخطو نحوك أقدامهم .

(٤) ومنها كذلك مراقبة الطفل فى مشيه واستقامة جسمه ورفع رأسه

(٥) وهناك مظاهر أخرى كثيرة بجانب هذه ؛ كأن تتعرف :

ا هل الطفل دائم الخصام مع الآخرين ؟

ب هل يتعلق بشخص واحد فى الأسرة أو يأنس بالكثيرين ؟

ح هل يهتم بجمع الأشياء وخزنها . ؟

د ما موقفه نحو المدرسة وأعمالها ومدرسيها ؟

ه هل ينصرف إلى القراءة أكثر من المعتاد ؟

و ما الحال المالية للاسرة ؟

ز من صاحب السلطان فى الأسرة ؟

ح ما مركز الطفل فى الأسرة ،أهو الأكبر أم الأصغر ؟ فمن المعروف أن أصغر الأطفال فى الاسرة يجدُ دائما فى أن يفوق الآخرين وأن يكون فى المقدمة ، وإذا لم ينجح فمن السهل أن يلقى السلاح ويفر من الميدان . وأكبر الاطفال عادة محافظ ، يريد أن يحتفظ بالقوة فى يده ولا يحب أن يتغلب ضعيف على قوى . ومركز ولّ ولد فى الأسرة يكون عادة سيئا إذا جاءت بعده أخت ، فكثيراما ينشأ مثل هذا ضعيفاً فاقد الثقة فى نفسه . وقد يتملكه بغض النساء عامة .

كذلك الاخ الوحيد بين عدد كبير من الاخوات ، والاخت بين عدد من الاخوة .

وبعد فهذه خلاصة آراء النفسانيين الفرديين سقناها إليك لترى كيف يتعاون العلم والعمل ، وكيف يستعين الطب والتربية بنتائج البحوث النفسانية .

الباب الخامس

النمو الاجتماعى والمدرسة .

يجدّ على الطفل بدخوله المدرسة عامل اجتماعى جديد ، أقام له الباحثون وزنه فأفردوا له الدراسات الخاصة ، التى كان منها أن ثلاثين مدرساونفسانيافى « فينا » قاموا بمراقبة الأطفال الجدد بضعة أسابيع ، فلاحظوا أن الأطفال فى المبدأ تغلب فيهم الصداقات (بين اثنين) وأنه ليس هناك للفصل الدراسى (حوالى سن ٦ - ٧) وحدة كاملة بل ينقسم إلى فرق لكل منها زعيمها ، وأن عدد الأفراد المكونين لهذه الفرق يأخذ فى الزيادة ، وتأخذ الفرق نفسها فى الثبات والاستقرار ، حتى إذا وصلت إلى السنة الرابعة (سن ١١) وجدت للفصل وحدة قائمة بذاتها ، وأمكنك أن تميز بين زعماء الفصول وزعماء الجماعات فيها ، وأن زعيم الجماعة إن هو إلا اختصاصى فى ناحية من نواحى النشاط ، يديرها بحذقه ومهارته تحت رعاية زعيم الفصل ، وأنه — كالزعيم فى رياض الاطفال — يمتاز بقوة تدبيره وفطنته ، وقبوله صالح الاقتراحات ، وتعرفه النواحى التى تتجه إليها رغبات الجماعة ، وأنه يعبر فى شخصه عن المثال الاعلى لهذه الجماعة ونموها ، وإذ كانت الالعاب أهم ظاهرة نشاطية فى حياة الاطفال حوالى سن العاشرة . فان الزعيم يكون عادة معروفا بروحه الرياضية ، متميزا بمرنه وحيويته ، ولا بد أن يقترن بكل ذلك ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ، فان الاطفال حتى الصغار منهم لا يرتضون البليد لهم زعيما .

وينقسم الزعماء فى نظر أحد الباحثين إلى أنواع ثلاثة :

١ — الاول — الزعيم الرئيس ذو الشخصية القوية الذى يحترمه الجميع ويخضعون لشخصيته .

٢ — والثانى — « المربى » الذى يهتم بمصلحة الجماعة أكثر من اهتمامه بمصلحة نفسه .

٣ — والثالث — « المرشد » الذى تتجه زعامته إلى غاية معينة يقود إليها أتباعه .

ولكل من هؤلاء ميدان تروج سوقه فيه . فالنوع الأول محبب إلى الاطفال فى المراحل الاولى من البلوغ (١٢ — ١٤ سنة) حيث يتطلعون فى هذه السن إلى شخصية قوية نافذة . ويمتلك الثانى قلوب الاطفال بين ١٤و١٦ من العمر لتجرده من الأنانية ولمساعدته الآخرين فى حل معضلاتهم . أما الثالث فميدانه بين ١٦ و١٨ إذ أنه يمثل شخصه الغاية العالية التى يسعى إليها اليافع الحدث .

وإذا تتبعت تكون الجماعات فى الاطفال منذ دخولهم المدرسة رأيت أنهم يكونون أولا مجموعا مختلطا ليس فيه إلا قليل من الصلات الفردية ، وأن كلا من هذه الصلات تكون فيما بعد ذلك نواة لتأليف فرق ، وأن كل فريق يتمخض عن زعيم يضم شتاته أو شتات المجموع كله ، وأن ظهور ذلك الزعيم يكون بشيرا بتمام وحدة الفرقة فيتقاسم أفرادها العمل والنفوذ ، ويأخذ كل مكانه فى هذه الهيئة الاجتماعية حتى إنك لو سألت الأولاد حوالى سن العاشرة أن يعطوك قائمة بمكان كل منهم فى أهميته ، ما ترددوا فى هذا ولا اختلفوا فى ترتيب الأول والأخير منهم ، وقد يختلفون فى الأمكنة الوسطى من القائمة على حسب العين التى ينظرون بها ، والصداقات والعداوات التى تؤثر فى أحكام هؤلاء القضاة الصغار . والمكان الذى يعطاه كل طفل فى هذا الترتيب لا يتوقف على رجحانه الدراسى ولا على فوقه فى ناحية نشاطية أو لعبية ، وإنما مرجع ذلك إلى طابع شخصيته التى تحتوى بجانب الذكاء والرجحان الدراسى عناصر أخرى مهمة أشرنا قبل إلى بعضها .

واللعب من الظواهر المهمة فى الحياة المدرسية للأطفال ، ويختلف نظامه وقواعده على حسب اختلاف أعمارهم : فمن دون الرابعة منهم لا يجمعهم

لعب منظم ، وإنما يكتفون غالبا بالجرى وراء رفقائهم الأكبر منهم سنا ، وبمحاولة تقليدهم فيما يعملون .

أما من كانوا بين الخامسة والعاشرة فيظهر أنهم فى حاجة إلى نظام محكم يصون شملهم أن يتفرق ، ويجمع وحدتهم أن تتبدد ، ولذلك يغلب فيهم اتباع النظام المحدود فى اللعب ، واختيار الألعاب التى تقوم على شكل ثابت وقواعد لا تتغير .

وأما من جاوزوا العاشرة فالأغلب عندهم اللعب الحر ، الذى يسير على نظام عام مرسوم ولكنه يترك للاطفال مجالا واسعا للجرى والحركة والاختفاء والتنويع فى ضروب الألعاب . وإليك جدولا (من بحوث « هتسر ») ترى منه اختلاف ظواهر اللعب باختلاف العمر وترى منه بجانب ذلك أن الجنسين دون العاشرة لا يختلفان كثيرا فى نوع اللعب أما فوق العاشرة فالأولاد عادة أكثر استقلالا من البنات .

السن « سنة »	الجنس	النسبة المئوية				المجموع
		من لا يتبعون نظاما	من يقلدون الآخرين	من يتبعون نظاما محدودا	من يشتركون فى اللعب الحر	
٣	اولاد وبنات	٣٣	٥٥	١٧	٠	١٠٠
٤ — ٦	» »	١٦	٣٠	٥١	٣	١٠٠
٦ — ١٠	» »	٢	١٨	٦٠	٢٠	١٠٠
١٠ — ١٥	أولاد	٠	١٠	٢٣	٦٧	١٠٠
١٠ — ١٥	بنات	٠	١٦	٢٥	٥٩	١٠٠

وألقى أحد الباحثين السؤال التالى « ما الذى تكره فى اللعب ؟ » على أكثر من ألف ومائتين من الأولاد والبنات بين سن العاشرة والرابعة عشرة . ثم جمع إجاباتهم وحللها فوجد أن ما يكرهه الأطفال فى اللعب ينقسم أربعة أقسام رئيسية : —

ا — عدم الإذعان لنظام الجماعة ـ ويدخل فيه تولية هوى النفس والعناد والزهو ، وعدم القيام بما يتطلبه ذلك النظام .

ب — الخيانة والخصام ، ومخالفة قوانين اللعب ، والكذب والغش ، والمحاباة .

ج — فقد روح الاخوة ، وإتلاف الأدوات أو انتزاعها ، وإفساد اللعبة والتنافس غير المحمود ، ومضايقة الآخرين .

د — الاهمال والعبث ، والفظاظة ، وسوء التصرف .

وقد دل إحصاء هذا الباحث على اختلاف الجنسين فى مقدار نفورهما من هذه الصفات ، فتكثر كراهة البنات للنوعين الأولين ، وكراهة الأولاد للأخيرين . وإذا صح ما يقال من أن الناس يكثرون الشكوى مما يعنيهم ويضايقهم كثيرا ومما يغلب أن يكون فيهم فلنا أن نقول إذن إن البنات يكثر فى لعبهن تجرده من الروح العام ومن مظاهر الأمانة ، على حين أن الأولاد يضايقهم الاستهتار والاتلاف والتصرف الذميم .

المرحلة السلبية

كثيرا ما لاحظ المربون على البنات بين الحادية عشرة والثالثة عشرة ، وعلى البنين بين الثالثة عشرة والخامسة عشرة نقصا فى النشاط ورغبة عن اللعب وانصرافا عن الانس بالرفقاء . وقد قام بعض الباحثين بدراسة هذه الظاهرة فأطلقوا على المدة التى تظهر فيها اسم « المرحلة السلبية » أو « غير الاجتماعية »

وأنها تستمر من شهرين إلى ستة أشهر ، وأنها تجيء بعد مدة (١٠ — ١٢) يكثر فيها النشاط والحركة وميل الطفل إلى الزهو والافتخار(١) ، وأنه يعقب المرحلة السلبية رد فعل يتجلى فى الولع بالصداقة ، والكلف بشخص واحد يجعله اليافع موضع حبه ، أو يقدس فيه الزعامة والبطولة .

تختلف الصداقة فى مرحلة البلوغ عن صداقات الأطفال فى صغرهم : فان البنات مثلا بعد سن الثالثة عشرة يبد أن يميزن بين الصاحبة والصديقة ويفضلن صديقة واحدة ، بعد أن كن قبل هذه السن يأنسن بصحبة اثنتين أو أكثر . وقد قررت أغلبية ألف وأربعمائة من البنات فى مرحلة البلوغ أن النواحى التى يتطلبنها فى أصدقائهن أو صديقاتهن تتلخص فى صفات (الثقة والعطف والحب) المتبادلة . أما الأطفال قبل مرحلة البلوغ فليس عندهم فكرة محددة عن لوازم الصداقة ، وكل ما يتطلبون فى معارفهم أن يكونوا ظرفاء طيبين ، ويعجبهم أن يظهروا أمام الناس بمظهر الألفة والاتفاق فى الملبس والمظهر .

ويميل معظم الأحداث بين الثانية عشرة والسادسة عشرة إلى انتقاء أصدقائهم من المساوين لهم فى العمر الزمنى والعقلى ، ويخصص الكثير منهم جزءا من مفكراتهم اليومية للكتابة السرية عن أصدقائهم . وقد قامت « شارلوت بولر » ببحث عدد من الأطفال فى مرحلة البلوغ بنته على دراسة مائة مفكرة يومية لأطفال مختلفى

---

(١) فى بحث عمل على ١٧٠ طفلا بين ٦، ١٤ من العمر وجد أن النسبة المئوية للفخورين كانت كما يلى :

العمر	النسبة المئوية
٦ — ٨	١٤ ٪
٨ — ١٠	١٩ ٪
١٠ — ١٢	٢٥ ٪
١٢ — ٢٤	١٢ ٪

الجنسيات من ألمان ونمسويين وأمريكيين وغيرهم فوجدت أن البنات بين ١٤، ١٧ يغلب عليهن التغزل أو التعلق الشديد بمن يحببن ، أو الاثنان معا . أما الأولاد فمجال الصداقة عندهم أوسع، وبعضهم يستعيضون عن الهيام الشديد بالاعجاب بزعيم أو بكاعب حسناء . وربما أعجب بعضهم بامرأة أكبر منه سنا .

أما المُـثل التي يتطلع الأطفال إلى احتذائها فتختلف على حسب اختلاف أعمارهم ، فالأطفال بين السادسة والحادية عشرة يختارون مُثلهم من بيئتهم الملاصقة من بين آبائهم ومدرسيهم ومعارفهم . أما بعد الحادية عشرة فان معظمهم يرمون بأبصارهم إلى بيئة أوسع فيبحثون عن مثلهم بين الزعماء وأبطال التاريخ قديمه وحديثه سواء أكانوا ممن أظلتهم سماء الوطن أم نبتوا من ثرى الأوطان الأخرى. ومتى ظفر اليافع بمثله الأعلى تتبع خطواته، وقرأ خطبه وأحاديثه، وتأثرت شخصيته به إلى حد كبير .

انواع السلوك الاجتماعي

تقسم «شارلوت بولر» الأطفال في أواخر السنة الأولى من حياتهم ،من وجهة سلوكهم الاجتماعي ، ثلاثة أنواع :

١ — الأعمى الاجتماعي
٢ — المتكل «
٣ — المستقل «

أما الأول فانه يتصرف أمام غيره من الاطفال كأن لم يكن هناك بحضرته أحد : ينظر إلى قرينه بلا وجدان أو انفعال ، ويأخذ الدمى واللعب فينقلها من مكان إلى آخر ، غير حاسب لجليسه حسابا أو آبه له في كثير ولا قليل . وأما المتكل فانه كثير التأثر بمحضر الآخرين وأعمالهم ، وقد يأخذ هذا التأثر احد مظهرين ، فربما تراه هادىء الحس مقيد الحركة مكتفيا بالنظر إلى الآخرين

مظهرا الخوف منهم أحيانا ، وربما تراه يتبع خطاهم، وينسج على منوالهم ويطيع إشاراتهم ، وكثيرا ما ينظر إليهم ليرى أثر حركاته عندهم .

وأما المستقل الاجتماعي فانه يختلف عن هذين إذ أن محضر الآخرين لا يخيفه ولا يستفزه فهو يشعر بوجودهم ويستجيب لحركاتهم في حدود نشاطه وحركاته، وقد يتهددهم في غير ما عدوان إذا ما حاولوا التدخل في شئونه أو الاستحواذ على لعبه ، وقد يشاركهم ما يعملون دون أن يفقد بتلك المشاركة فرديته واستقلاله . وتميل « بولر » إلى القول بأن هذه الأنواع من التصرف نتيجة ميول فطرية لا نتيجة البيئة فان بعض الأطفال الذين قامت بدراستهم واختبارهم بقوا كما هم على الرغم من نقلهم إلى بيئة مخالفة لبيئتهم الأولى .

ويمثل الطفل في جماعة الأطفال — وعلى الأخص في المدرسة — دورا من خمسة :—

أحدها : دور القوي الواقي الذي يحترمه الجدد وصغار الأطفال ويلجأون إلى ظل كنفه وحمايته .

ثانيها : دور السهل المحبوب الموطأ الأكناف الذي يألف ويؤلف والذي يتفق الجميع على محبته .

ثالثها : دور الزعيم الذي يبهر الجميع بشخصيته ويبعثهم على تقليده .

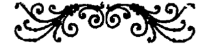
رابعها : دور المستبد المعتز بنفسه الذي تثير رؤيته الرهب لا الرغب .

خامسها : دور الخائب الاجتماعي . الذي قصر به مخبره أو منظره عن النجاح في الحياة الاجتماعية من حوله .

التصرف الاجتماعي والبيئة الثقافية

تؤثر البيئة الثقافية كبير التأثير في الطفل في تصرفه الاجتماعي . فاذا وجد الناشيء في بيئة ليس بها من يتعهده أو يثقفه أو يضرب له مثلا حسنا في الأدب

و ينبه من نشاطه وتفكيره ، قلّ أن يسمو إلى مستوى المجدود الذى جمعت بيئته كل هذه . وقد وجد بالبحث أن الطفل (ذا السنة الواحدة) المتحدرمن بيئة فقيرة يقصر شهرا عن وليد البيئة المثقفة (المساوى له فى عمره الزمنى) فى فهمه وتقليده للتصرف الانسانى . « ووجد شترن » و« جود انوف » و « ديكور » أن أبناء الفاقة أعجز فى تعبيرهم وأقصر فى لغتهم من أبناء الجاه والثقافة . كذلك تؤثر البيئة وظروف الأسرة فى الأعمال المدرسية للأطفال — وإن كانت المدرسة فى النهاية تميل إلى تعديل المستوى بين الجميع . وهناك فارق فى اللعب بين أبناء البيئتين،فربيب الجاه يميل إلى اللعب الانفرادى ، على حين أن وليد الفاقة يؤثر اللعب الجمعى .



مراجع الفصل الأول
(من الجزء الثانى)

---

(1) Bridges . K . " The Social and Emotional Development of the Pre School Child „ .

(2) Charlotte Bühler . " The Social Behaviour of Children „ '
(Art in Handbook) .

(3) Flugel . J . C . " A Hundred Years of Psychology " .

(4) Isaacs . S . " Social Development iu Young Children ".



الفصل الثانى

الترقى الوجدانى عند الطفل

الباب الأول

اسس الوجدانات

رجع النفسانيون إلى الانفعالات الأولى عند الوليد ليعرفوا الفطرى منها والمكتسب ، وليتتبعوا نموها وتغيرها ، وليروا علاقتها بالعوامل المهمة كالسن والذكاء والوراثة . وقد حللوا وقاسوا معظم أنواع التعابير الانفعالية ظاهرية وباطنية فمهدوا بذلك الطريق لدراسة معضلات الاضطراب الوجدانى دراسة علمية صحيحة (١) . كان « وطسون » فى طليعة هؤلاء العلماء فقد قام فى سنة ١٩١٧ يبحث فى أنواع التصرف الانفعالى عند الأطفال عقب ولادتهم بقليل ، وفى الأشهر الأولى من حياتهم ، استعمل فيه أشياء مثيرة للانفعال ، كالنار والظلمة والأوجه المستعارة والحيوانات الغريبة وما إليها ، واستخلص من ملاحظاته أن الأطفال فى مهدهم مزودون بنماذج وجدانية قليلة هى . (الخوف والغيظ والحب) ، ولكى يتجنب الخلط فى معانى هذه الحدود والتباسها بالاستعمال اللغوى الشائع استبدل بها حروفا ثلاثة (X. Y. Z) ووصف ظواهر كل وجدان وأعراضه وصفا دقيقا .

---

(١) "Emotional Development" by Mary. C. Jones. (Ch. vi in Handbook.)

فأما الأول فهو الذعر الذى يعترى الطفل عند سماع صوت مرتفع أو عند فقد السند الذى يعتمد عليه . ويتجلى ذلك فى حبس النفس ، والارتعاش ، وإقفال العينين فجاءة ، وقبض اليدين ، وضم الشفتين ، والبكاء .

وأما الثانى فهو التشنج الذى يسببه التعرض لحرية الطفل فى حركاته ، ويعبر عنه الوليد بالخبط بيديه ورجليه ، وبحبس النفس ، والبكاء أو الصراخ .

وأما الثالث فهو انبساط الجسم فى حركاته نتيجة مداعبة الطفل ولمسه فى رقة وحنان ، وشعوره بالهدوء والارتياح . ومن ظواهره اللعب الصوتى ، وبسط الأطراف . وفتح أصابع اليدين والقدمين .

وقد بنى « وطسون » على هذا رفضه للنظريات القديمة التى كانت تقول إن خوف الطفل من الظلام أو من الحيوان وشعوره بالغيرة والاشمئزاز كل أولئك طبعى فطارى فيه .

أما الفريديون من علماء التحليل النفسى فيرجعون أصل الانفعالات إلى مصدرين أحدهما : غريزة الفناء (١) ، والأخرى ، غريزة النشاط الحيوى (٢) (اللبيدو) ، فعندهم أن المراحل الأولى من النمو محكومة بغريزة الفناء أو الهلاك التى تعمل ضد الميول الغرزية فى الداخل وضد الأشخاص والأشياء فى الخارج ومظهراها الخوف والغيظ . فان شعور الطفل بعجزه أمام ميوله الداخلية المُخرِّبة يوجد عنده قلقا نفسيا ويكون البدء لكثير من انفعالاته غير أن غريزة النشاط الحيوى لا تلبث أن تنمو وتزداد قوة باتصال الطفل بدنيا الحقيقة ، وتحرره من دنيا الخيال والأوهام ، فتقل عنده ظواهر القلق . ويصبح تصرفه العدوانى ملطفا بامتزاجه بالتصرف الاجتماعى . ذانك الرأيان (رأيا وطسون والفريديين) يمثلان المرحلة الأولى فى تطور وجهة النظر النفسانية الحديثة ، وقد تناولها العلماء التجريبيون بالنقد والمعارضة ، وقرر الكثير منهم أن ليس

---

(١) Death Instincct

(٢) Libido

هناك فى مستهل حياة الطفل انفعالات خاصة يصح أن تسمى خوفا أو غيظا أو حبا ، بل يكون الطفل على هيئة انفعالية عامة مختلطة تختلف صفاتها باختلاف الأحوال والأشخاص . ومن هؤلاء « شرمان » الذى استعان بجماعة من المراقبين والمراقبات (من بينهم الخبراء النفسانيون والممرضات وطلبة الطب) فى ملاحظة تصرف مجموعة من الأطفال فى حالات مختلفة مثيرة للانفعال كتأخير الطعام عن وقته ، وإزالة السند ، والتضييق على حركات الرأس وما إليها . وقسمت هذه الأحوال قسمين : قسم يعرف فيه المراقب نوع التأثير الذى أدى إلى التصرف الملاحظ وقسم يشهد فيه المراقب التصرف فقط غير عارف ماسبقه وأثاره .
واستنتج شرمان من دراساته هذه أن تأثر الأطفال بهذه الأنواع الخاصة من المؤثرات لا يتبع فى العادة نماذج خاصة من الانفعال يمكن تمييز بعضها من بعض ، وإنما هو تأثر عام غير منوع ولا منظم ، لا يعدو أن يكون محاولة من الطفل فى تعديل جسمه ليلائم الظروف المؤثرة فيه . وعنده أن الطفل حتى الشهر السادس من عمره لاتبين فى تصرفه أنواع محدودة من الوجدانات ، بل يغلب أن يكون ذلك التصرف على هيئة تأثرات مختلطة ، ليس لها غاية معينة ، وإنما تتبع المؤثرات فى شدتها واستمرارها .

ومن العلماء من وجه عنايته إلى درس « التوقع » أو « الاستعداد » باعتباره عاملا مهما فى التصرف الوجدانى . ومن هؤلاء « مارى جونز » التى استعملت طريقة « وطسون » فى دراسة الخوف ووسعت نطاق بحثها فشمل كبار الأطفال واحتوى مجموعة أكبر من المؤثرات كالأنوار الخاطفة للبصر ، واللعب الآلية ، والحيوانات ذات الفراء أو الجلد الأملس ، والدمى المحشوة وغيرها ، وقد نوعت الظروف التى عرضت فيها هذه المؤثرات كما يلى :

(١) عرض المنبه والطفل مستعد .

(٢) عرضه فجاءة .

(٣) أن يعرضه بالغ معروف للطفل مألوف لديه .

(٤) عرض المنبه ، على الطفل فى حضرة أطفال آخرين مستعدين .
(٥) عرضه عليه فى حضرة أطفال غير مستعدين أو متوقعين .

استنتجت هذه الباحثة من تحليها لنماذج التصرف المختلفة أن الأحوال التى أثارت الخوف كان بينها جميعا عامل مشترك واحد ذلك هو « الفجاءة » أو « عدم التوقع » وأن كلا من هذه الأحوال استلزم من جانب الطفل مجهودا لملاءمة الظرف الجديد ، كانت نتيجته فى الغالب خوفا مضطربا . ولاحظت هذه الباحثة أن الضفدعة مثلا كانت أكثر الحيوانات إثارة للذعر عند الطفل . لقفزها غير المتوقع كلما أراد لمسها ، وأن الطفل قد يفزع لرؤية الحيوانات الصغيرة كالفأر أو القط ، فاذا ما جلبها إليه شخص كبير يثق هو فيه لم يفزع لرؤيتها ، وأن الاصوات العالية ليست كلها تثير الذعر والخوف عند الطفل .

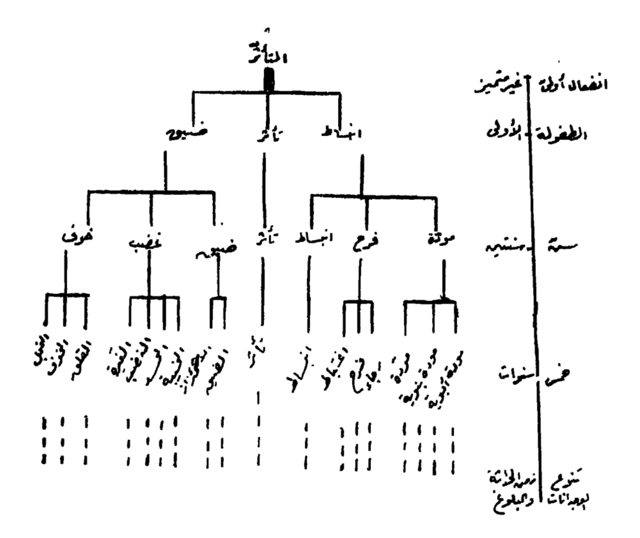
وأيدت الباحثة (بردجز) نظرية عدم التخصص فى النماذج الانفعالية معتمدة على دراستها وملاحظاتها للتصرف الوجدانى عند الاطفال فهى تقرر أن الطفل فى الغالب يبدأ حياته مجهزا بوجدان مختلط غير متميز هو وجدان (التأثر) (١) وأن هذا لا يلبث أن يتفرع فى مستهل الطفولة إلى فرعى الضيق (٢) والانبساط (٣) وأن هذين يتشعبان بعد إلى وجدانات الغضب والخوف وما يتصل بهما من مظاهر النفور من ناحية ، وإلى وجدانات الفرح والمودة وما يتصل بهما من ناحية أخرى . والشجرة الآتية تبين ترقى هذه الوجدانات فى نموها بتقدم السن على حسب نظرية (بردجز) .

---

(١) Excitement

(٢) Distress

(٣) Delight


المتأثر
ضيق
تأثر
انبساط
خوف
غضب
ضيق
تأثر
انبساط
فرح
مودة
الخوف
القلق
اغتباط
ابتهاج
مودة بنوية
مودة أبوية
انفعال أولي غير متميز
الطفولة الأولى
سنة ونصف
خمس سنوات
تنوع الوجدانات
زمن الحداثة والبلوغ

أثر كل من النضوج والتعلم فى ترقى الوجدانات

قبل أن نعالج هذه الناحية من ترقى الوجدانات يحسن أن نستطرد قليلا فنشير إلى البحوث التى قام بها النفسانيون على النضوج والتعلم (١) بصفة عامة فنقول : إن أفراد النوع الانسانى يسيرون فى حياتهم على نظام تعاقبى يتشابهون فيه مهما اختلفت بيئاتهم . فيكون المرء أول خلقه علقة فمضغة فجنيناً ، ثم طفلا فيافعا فراشدا ، ثم شيخا فهرما فانيا ، ومن المشاهد العام أن من التصرف الانسانى مالا يظهر إلا بعد بلوغ سن خاصة كالمشى أو الكلام . هذه الناحية يعبر عنها العلماء بناحية النضوج (أو الترعرع أو الاستواء) ويميل بعضهم إلى اعتبارها أهم العوامل فى نمو الكائن الحى وترقيه . أما الآخرون فيعنون أكثر بالناحية المقابلة من التصرف وهى ناحية التعلم وتأثر الكائن ببيئته ، فيقولون إن الحى وليد الظروف المحيطة به وصنيعتها ، وأنه يمكن تغيير التصرف بتغيير ملابساته وقرائنه . على أن جمهرة العلماء الحديثين يتخذون فى هذا الخلاف موقفاً وسطا فيقولون إن كلا النضوج والتعلم آلة لازمة للنمو (الزيادة والاتساع) والترقى (التنوع والارتقاء) ، وأنهما يعملان متحدين فتصدر عنهما نتائج ممتزجة لا يمكن فصلها إلا فى التحليل الفكرى ، غير أنه يمكن أن يقال بوجه عام إن النضوج (ومعه الوراثة) يمثل العامل المهم فى بناء الهيكل الداخلى لنماذج التصرف وما سيطرأ على سلسلة الحياة من تغيرات ، وأن التعلم (وإلى جانبه البيئة) يمثل العوامل التى تتسلط على مدارج النمو بالتغيير والتقوية والتثبيت . وإن شئت فقل إن النضوج يمثل التغير الذى يحدث فى نماذج التصرف نتيجة لمؤثرات حاضرة داخل الخلايا وبين بعضها وبعض ، أما التعلم فيمثل التغير الذى يحدث تبعا لمؤثرات خاصة حاضرة فى البيئة الخارجية . وهما على هذا الاعتبار متتامان

---

(١) راجع " Maturation aud the Patterning of Behaviour " by Gesell. A. (Ch. 4. Handbook) also Shirley . M . (Ch . 5 . Handbook)

لا يستغنى عنهما الكائن العضوى فى نموه و ترقيه ، إلا أن كلا منهما يغلب فى نواح خاصة ، فترى الاستواء ظاهر الأثر فى مرحلة الطفولة بوجه عام ، وفى نمو المقدرة الذهنية العامة ؛ أو تجد التعلم كبير الأثر فى اقتناء المفردات اللغوية وإتقان الحركات العضلية وهلم جرا.

ومن طريف البحوث فى هذا الموضوع دراسة « جزل » و« تومسون » لبنتين توءمين مدة سنة ونصف سنة، دراسة تناولت نموهما الجثمانى وتصرفهما العقلى استعين فيها بالوزن اليومي وقياس الحرارة وأخذ الصور الشمسية لمراحل النمو فوجد أن الشبه بينهما كبير فى الناحيتين الجثمانية والعقلية ، وأن تصرفهما على تنوعه كاد يكون واحداً (إذ اتفقا فى ٥١٣ نموذجا من ٦١٢) .وكان من التجارب التى أجريت عليهما أن بدىء بتعليم إحداهما ألفاظ الكلام قبل الاخرى بخمسة أسابيع ، فكانت النتيجة أن التى أخر تعليمها (حتى صارت أكثر ترعرعا واستعدادا) كانت أسرع التقاطا للكلمات وأكثر نضوجا فى الفهم؛وأظهر قدرة على ربط أجزاء الكلام ، كذلك مرنت إحداهما (فى سن ٤٦ أسبوعا) على صعود سلم يوميا مدة سبعة أسابيع ، ثم مرنت الاخرى (فى سن ٥٣ أسبوعا) مدة أسبوعين فقط فشوهد أن استجابة الاولى للتمرين كانت سلبية وانها كانت تحتاج إلى المساعدة الدائمة ، وأن الثانية لم تلبث أن لحقتها بعد تمرين قليل ، وفى هذه النتائج دليل على أثر النضوج وأهميته .

***

ونعود الآن إلى ما كنا بصدده من ترقى الوجدانات فنقول قام اثنان من العلماء بتجارب على الخوف عند الأطفال والبالغين كان من بينها أن عرضا أنواعا من الحيات غير الضارة على خمسين طفلا وتسعين بالغا فوجدوا :

(١) أن الأطفال دون الثانية من العمر لم يظهروا أى خوف من الحية

(٢) وأن الأطفال في سن الثالثة أو الثالثة والنصف أظهروا حذراً ومبادىء خوف فأطالوا النظر في حركات الحية واقتربوا منها أو لمسوها في احتراس .

(٣) وأن الابتعاد عن الحية كان ظاهراً في الأطفال بعد الرابعة ، وأكثر ظهوراً عند الكبار .

وكانت النتيجة العامة التي وصلا إليها أن الخوف يعتبر تأثراً مقرونا بتغيرات خاصة في مظاهر الحالة العامة الملابسة، وأن هذه التغيرات تتطلب ملاءمة جديدة فجائية ليس الشخص بمستعد لها، وأن إثارة الخوف تتوقف لا على طوارىء الأحوال فحسب ولكن على المستوى العام لترقى الشخص ونضوجه ، فالتغيرات التي تثير الخوف عند الطفل الصغير مثلا ربما لا تعدو الأحوال التي يعكر فيها الصوت المزعج الهدوء الشامل ، أو ينغص فيها الألم العارض الارتياحَ السائد ، أو يفقد فيها الجسم سنده ومعتمده بعد راحة وتوازن ، فإذا ما ترعرع الطفل نضج ذكاؤه الفطري واتسعت إدراكاته وتجاربه ومعرفته بالغريب أو الجديد من الأمور ، فاتسعت بذلك دائرة الأشياء التي تثير عنده الخوف والفزع . إذاً فالخوف وجدان ينبعث فينا عند ما تدهمنا حال يكون عندنا الإدراك الكافي لتبين خطرها ، غير أنه تعوزنا المقدرة التامة على ضبط تلك الحال واتقاء خطرها .

ويقول « جرزل » في هذه النقطة « لقد لهج الكثيرون بالوجدانات الأولى وبحثوا فيها كأنما هي عناصر أولية ثابتة لا تغير من مظاهرها إلا الشئون الاجتماعية ، والحق أنها ليست كذلك ـ فالخوف مثلا ليس حالا متميزة بسيطة بل يتغير ويقل ويعظم على حسب النمو ، وأن النضوج الداخلي من جسماني وعقلي أقل أثراً في تكييفه ـ وعلى الأخص في مرحلة الطفولة من التجارب التي تمر بالانسان .

وأجرت « جود إنوف » تجربة على أثر النضوج في تشكيل نماذج الوجدانات جمعت فيها ثماني صور شمسية لمظاهر وجدانية (لطفل سنه عشرة أشهر) وضمت إليها اثني عشر وصفا للأحوال التي أخذت فيها ، وقدمت كل أولئك

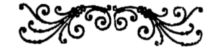
إلى ٦٨ طالبا وطالبة جامعيين ليوازنوا بينها ويفردوا كل صورة ووصفها على حدة. وكانت النتيجة أن ٤٧,٤٪ (١) من الموازنات كانت صوابا. ومدلول هذا أن للأحوال الوجدانية تعابير ظاهرة، وأن هذه التعابير مهما كتمت أو غيرت تبعا للأحوال الاجتماعية فلا تزال تنبىء عن الأحوال الوجدانية، وأن هذه الدلالة مبينة على أن للوجدانات نماذج فطرية تظهر فى المهد وتتميز قبل أن تتناولها المرانة والتدريب والتعليم.

على أن للتعليم والتعويد كذلك أثرهما فى تغيير التصرف الوجدانى كما يظهر من تجربة « وطسون » على الطفل « ألبرت » الذى لم يكن يثير الخوف عنده فى مبدأ الأمر إلا الاصوات المزعجة أو فقد السند، أما الحيوانات ذات الفراء والكلاب والأرانب، وما إليها فإنها لم تكن تبعث فيه إلا استغرابا وحبا فى الاستطلاع. لهذا عمد « وطسون » إلى حيلة طريفة ذلك أنه أخذ « ألبرت » إلى المعمل، وقدم إليه فأرا أبيض، فلم ينزعج لمرآه، بل مد يده إليه يستطلع خبيئته. وفى اللحظة التى لمست فيها يده جلد الفأر سمع من ورائه خبطة عالية (متعمدة) على قضيب من الصلب فقبض يده مذعورا. وبعد لحظة مثل معه نفس الدور فما مد يده حتى سمع ثانية ذلك الصوت المزعج فقبضها. ثم كررت عليه التجربة سبع مرات، وكانت النتيجة أنه أصبح يظهر بمظهر الخوف والانقباض كلما رآه أو رأى حيوانا أو شيئا يشبهه كالأرنب أو الكلب أو الشعر أو الصوف. وفى هذا دليل على أن التعليم (والتسبيب) يغيران فى مجرى التصرف الوجدانى وفى نوع المؤثرات التى تثيره.

---

(١) هذه النسبة تعادل ٧ر٥ من المرات من الصواب المبنى على المصادفة والاتفاق ولهذا فدلالتها الاحصائية يعتد بها.

وكما يستعمل التسبيب فى إحداث نوع من الانفعال كذلك يستعمل فى إزالته وإحداث ضده كما فعلت « جونز » إذ كان لديها طفل صغير اعتاد الخوف من بعض الحيوانات ذات الفراء زمنا فتعهدته بالملاحظة والمرانة حتى ذهب عنه الروع ، وفى ذات يوم وقع نظره بغتة على كلب مخيف فعاوده داؤه القديم بكل مظاهره . لهذا عمدت « جونز » إلى حيلة التسبيب فكانت تعرض عليه الحيوان ذا الفرو وفى نفس الوقت تعطيه شيئا لذيذا من الحلوى أو المأكولات فلم يلبث أن تغلب عنده شعور اللذة الموجب على وجدان الخوف السالب وأصبح لا يرهب الحيوان إلا نادرا .



الباب الثانى

تطور الوجدانات

لم يكن بحث « بردجز » (الذى حدثناك عنه عند معالجتنا لموضوع الترقى الاجتماعى عند الطفل) بحثا مستقلا بل كان أحد شطرى بحث واسع (١) قامت به على ناحيتى الترقى الاجتماعى والوجدانى معا ، ذلك لأنها رأت أن هاتين الناحيتين متلازمتان وأن النمو الوجدانى يصح أن يعتبر جزءا من النمو الاجتماعى . وبالرغم من هذا التلازم فقد آثرت ـ وتبعناها نحن فى هذا ـ أن تعالج كلا على حدة لأن بعض الانفعالات لا تثيرها الأحوال الاجتماعية مباشرة ، ولأن التصرف الانفعالى على العموم يثير معضلات نفسانية خاصة. وقصدت « بردجز » بالترقى الوجدانى « تناقص تكرار الانفعالات الحارة ، والتغيير التدريجى فى طبيعتها على حسب مقتضى الناموس الاجتماعى ، وازدياد ارتباطها بسلسلة المؤثرات التى تمليها التجربة ويستحسنها العرف والاجتماع » تقول « بردجز » إن الدراسة اليومية للتصرف الوجدانى عند الأطفال فى المرحلة التى تسبق عهد المدرسة قد أثبت أن الوجدانات والانفعالات تترقى من أثر التجارب ، وأن الأطفال يختلفون فى تصرفهم الوجدانى نظراً للفوارق الوراثية من جهة ، ونظراً للاختلاف فى تجاربهم الانفعالية قبل دخولهم المدرسة من جهة أخرى . ومع هذا الاختلاف فان بينهم من الاشتراك فى المظاهر الوجدانية مايسوغ التعميم فى شأنهم ، إذ تمر بهم أحوال كثيرة متشابهة فى المنزل والمدرسة وإذ يتفق كثير منهم فى الخصائص الجثمانية .

هذا وإذ كانت مراحل الترقى الوجدانى للأطفال فى هذه المدة ليست فى

---

(١) " The Social and Emotional Development of the Pre - School Child ,, by Bridges . K .

وضوح المراحل التى كشفنا عنها فى الترقى الاجتماعى ، فكل ما يمكننا أن نعمله هو أن نبين من أنواع التصرف ماكان أكثر من غيره عموماً عند مرحلة خاصة من مراحل العمر ، وأن نتتبع ترقيه من مرحلة إلى أخرى . ولنتناول من ذلك طوائف ستاً من هذه الأنواع .

(١) الضيق والدموع

إذا نزلت بالأطفال — دون الثالثة — ضائقه كان تأثرهم الطبعى البكاء مصحوبا بالدموع . وهذه الضائقة قد يسببها ألم جسمى أو انزعاج أو قلق أو تضايق من تدخل يضيق مجال الحرية ، أو تنبيه قوى للأحاسيس . وإنما تنحدر الدموع إذا كان هناك بجانب الضيق منفذ للفرج — كانتظار مساعدة الكبار أو عطفهم وانتباههم — فتخفف الدموع من وطأة النزاع النفسى — ويعقبها فى أغلب الأحيان ارتياح الجسم وتراخيه .

وكلما تقدم الأطفال فى السن قل ميلهم إلى البكاء وقلت الأحوال المثيرة له عندهم .

ويندر أن يبكى الأطفال الذين جاوزوا سن ثلاث السنوات أكثر من أربع أو خمس مرات فى شهرهم المدرسى ، فهم لا يفزعون إلى الدموع ، وإنما يشكون أو يخترعون طرقا عملية لحل معضلاتهم .

وكما يبكى صغار الأطفال من الخوف أو الألم كذلك قد يبكون ليظهروا كراهتهم الشديدة لشىء ما . على أن كبارهم يعبرون عن هذا بحركات وجوههم أو بألفاظهم الناطقة عن شعورهم .

إن هناك ثلاثة أنواع من التأثر يستعيض بها الأطفال أحيانا عن البكاء ؛ وهى النداء بصوت عال ، والحركات أو الاشارات العنيفه ، والسكوت السلبى فالطفل العادى يستعمل هذه الأنواع فى ظروف مختلفة . أما الطفل الكثير

التهيج والذى لاقدرة له على ضبط نفسه فانه يلجأ كثيرا إلى الأول ، وأما الطفل الهادىء أو ذو الانفعالات المكتومة فانه يحتمى بحمى الصمت والسكون

(٢) الخوف والحذر

مما يسبب الخوف صدمة طارئة أو تنبيه مفاجىء شديد لاحدى الحواس ،

وقد يجىء الخوف نتيجة الجدة والغرابة فى الأشياء أو نتيجة الربط بين حال جديدة وأخرى سابقة نجم عنها ألم أو انزعاج . ويصحب الخوف الشديد عادة انحباس عارض فى النفس ، وصياح لا دموع معه ، وشلل فى الحركات ، واتساع فى حدقة العين ، وتغير فى الوجه . إلا أن مثل هذا الخوف لا يختص بمرحلة من العمر دون أخرى ، وإنما يحدث حيث يكون هناك تدخل مزعج فى وظائف الجسم وحاجاته الحيوية الضرورية . أما الخوف الأقل من هذا شدة فيصحبه تصلب الجسم ، ونقص الحركة ، وانفتاح العينين ويتبعه البكاء والصراخ وطلب النجدة . ومثل هذا كثير الحدوث بين الأطفال دون الثالثة من العمر إذا أزعجهم مزعج أو فوجئوا بشىء غريب ، أو انتزعوا من كبير تعودوا منه العطف والمساعدة .

ويلجأ كبار الأطفال إلى العمل أكثر من الانفعال إذا واجهتهم حال جديد فيقفزون ويدهشون ويعبرون بالألفاظ عن رغبتهم فى البعد عن مصدر الخوف

إذن يمكننا أن نقول على العموم إن الترقى الوجدانى فى انفعال الخوف فى هذه المدة يكون كما يلى :

فى المرحلة الأولى يأخذ الخوف أولا مظهر انحباس الحركة وبكاء العاجز ثم يتبع ذلك محاولة الهرب والنجاء .

وفى المرحلة الثانية يقل الانزعاج ، والانحباس عند الطفل فيقفز أو يتردد ويقوم بحركات خاصة يحاول بها إبعاد مصدر الخوف .

أما كبار الأطفال فيظهر عليهم قليل من التردد لا يلبثون بعده أن يعبروا عن شعورهم ويظهروا استعدادهم لقبول الحال الجديدة ، والاستعداد لها بما يناسبها .

وكل حال جديدة قد تثير عند الطفل ذى السنتين شعورا مختلطا من الخوف ، أما ذو الثلاث أو الأربع السنوات فيكون خوفه خاصا لا تثيره إلا مزعجات خاصة .

وبعض كبار الاطفال يستولى عليهم أحيانا الرعب والفزع من حالات لا تستوجب كبير انزعاج ، ولا تسبب ضررا شخصيا ، وليس هذا الخوف إلا عادة وجدانية تقوم على ربط الحال الحاضرة بحال مؤلمة سابقة . وقريب من هذا ما تسمعه أحيانا من المخاوف الوهمية التى يفوه بها الطفل ذو الاربع السنوات . والطريق لازالة هذه المخاوف هو التجارب ، ومساعدة الطفل على ربط الاحوال المؤلمة بشىء سار لذيذ . وإنما تنمو الشجاعة وعدم الخوف بنمو المعرفة والفهم والثقة بالنفس فى مواجهة الأزمات .

(٣) الغضب والكدر

يثير الغضب عند الاطفال أن يحول بينهم وبين نشاطهم وإرضاء ميولهم الغرزية حائل . وأشد أنواع هذا التأثر فيهم تلك الثورات الغضبية التى تكثر عادة حوالى سن الثالثة والنصف (فى المرحلة العنادية) .

وأهم ما يسبب الغضب عند الأطفال (بين ٢ و ٥ من العمر) منعهم من إرضاء رغباتهم الملحة ، ومطالبتهم بعمل شىء لا يحبونه ، فترى الطفل دون الثالثة يبكى أو يقاتل أو يخبط الارض برجله إذا أخذ آخر منه لعبته ، أو أمره كبير بأمر غير مرغوب لديه . أما الطفل فوق الثالثة فان كثيرا من هذا لا يغضبه ، وإذا غضب فانما يستبدل بالبكاء رفع الصوت ، وبالضرب محاولة الحصول على ما يريد . وأما من فوق الرابعة فانهم يعبرون عما يريدون أو يتمسكون بلعبهم

فلا يدعونها تفلت من أيديهم . إذن فالترقى فى انفعال الغضب إنما يكون فى الاستعاضة عن التأثرات المختلطة الطائشة بأخرى خاصة تناسب الحال ، ويقبلها العرف العام . وأكثر غضب الطفل ذى السنتين انما يكون من غيره من الاطفال أما فى المرحلة العنادية فانه يصب جام غضبه على الكبار ، وأما فوق الرابعة فانه يعتاد الاذعان لسلطة الكبار فلا يغضب منهم قدر ما يغضب ممن يعتدى عليه من الأطفال .

(٤) الانبساط والمحبة

يبعث شعور الانبساط عند الأطفال تأثرهم بمؤثر حسىّ لذيذ ، أو تحقق مفاجىء لرغبة من رغباتهم العاجلة ، أو حرية نشاطهم العام مما يقفه أو يعوقه . وبنمو عضلاتهم العضلية تنمو عناياتهم الخاصة ويحل الابتهاج الخاصر شيئاً فشيئاً محل الانبساط العام وبازدياد الانبساط والابتهاج يتناقص الضيق والخوف والغضب ، إذ كلما قل خوف الأطفال واستهدافهم للغضب وكثرت ألفتهم بالجو المدرسى أصبحوا فى تصرفهم أكثر مرحاً وابتهاجا ، وكلما حلت الثقة فى نفوسهم محل الشعور بالعجز حل الارتياح للعمل محل الخوف منه . على أن بعض الأطفال تنمو عندهم روح الثقة بالنفس ومع ذلك يبقون عرضة للبكاء والدموع ، شأنهم فى ذلك شأن بعض البالغين الذين يخلطون حالا بهجة وأخرى عابسة .

ومن علائم الانبساط عند صغار الأطفال البسمات والضحك والتهليل للقادمين والقرب من مصادر السرور ، ويعقب ذلك مرحلة يعبر فيها الطفل عن ابتهاجه المفاجىء بتعجب صوتى أو بضحكة عالية .

وفى أحوال الفرح الشديد تحمر الخدود قليلا وترتفع الأهداب السفلى للعين ويزداد نشاط الجسم فيجرى الطفل أو يقفز أو يغنى .

وعلى هذا فالأطفال بين الثانية والثالثة يعبرون عن شعورهم بالمتعة بالبسمات

والضحك والنشاط العام والحركات الترحيبية . وببلوغهم الرابعة يزيدون على هذا التعابير اللفظية والحركات المناسبة للفرصة الحاضرة ، كأن يحضروا الكراسى والكتب تهيؤا لسماع حكاية ، أو كأن يستعدوا بملابس اللعب بدلا من المرح والقفز هنا وهناك بغير نظام .

ومن المحتمل كثيرا أن يكون الضحك — كالدموع — ترجمانا لوجدان مختلط ، إلا أن حال البكاء يغلب فيها الضيق وتشنج الأعصاب ، أما حال الضحك فتتميز بغلبة الأحاسيس اللذيذة وانطلاق حركة الجسم . فالرغبات غير المحققة أو التى لم يحقق إلا بعضها تسبب انقباضا فى الجسم لايخففه إلا سنوح الفرصة للعب الحر ، وتنبيه الميول الغرزية ، وتهيئة الجو لارضائها . وبذلك يتحول الانتباه من العناصر غير اللذيذة إلى النواحى السارة ، ويحل الضحك محل الدموع .

وأكثر مايروق الأطفال فى صغرهم الحركات البسيطة واللّعب يبتسمون لها ويقتربون منها باحثين ، وإذا ضحكوا فانما يكون ذلك جزءا من نشاطهم العام اللذيذ ، أو مشاركة للآخرين فى ضحكهم — وبالتدريج تنمو عندهم حاسة فهم حقائق الأشياء فيدركون المناسب منها وغير المناسب . ويضحكون لما يصادفهم من غير المعقول منها أو غير اللائق . وهذه مرحلة يصلونها حوالى سن الرابعة .

والابتهاج الذى يظهره الأطفال نتيجة حدب الآخرين عليهم وعناقهم إياهم يصح أن يعتبر انفعالا خاصا نطلق عليه اسم « المحبة » ، فقد تراهم يبتسمون ويتغنون ويقبلون على من يضحك لهم ويداعبهم ، يقبلهم ويهز من أعطافهم . ويظهر الطفل ذو السنتين من هذا للكبار مالا يظهر للأطفال ، وربما كان ذلك لأن الكبار عودوه فى الماضى أن يجلبوا له السرور ، ويوفروا له الراحة ويبعدوا عنه طوارىء الألم . وقد يظهر الطفل مثل هذا لمن يعطفون عليه من كبار الأطفال فيجلس إليهم ويقصر عليهم انتباهه . والأطفال فى الثالثة والرابعة يقابلون الود بمثله ، ويعطون من العناق والقبلات أكثر مما يأخذون ، ويميل بعضهم إلى رعاية الصغار فيحملونهم ، ويجلسونهم بجانبهم ، ويلاطفونهم كثيرا . وليس هناك من

دليل قاطع على تفضيل جنسى فى هذه السن . فالبنات يأنسن إلى بنات جنسهن كما يأنسن إلى الأولاد وقل مثل ذلك فى هؤلاء .

(٥) التأثر والافراز

يظهر أن التأثر وجدان مختلط مكون من عناصر الضيق والخوف والكدر والابتهاج، وربما غلب أى واحد من هذه على الباقى . ويغلب الأخير عادة فى ماقبل سن الذهاب إلى المدرسة إذ يظهر الأطفال بمظهر الانفعال والتأثر لما يصادف أحاسيسهم الناشئة من التنبيه ، وخيالهم الجامح من النشاط وميولهم الغرزية من الاشباع ويكثر أن تتشابه الأحوال المثيرة للانفعال بين التلاميذ الصغار ، فتجد الأطفال بلا استثناء يطلقون العنان لانفعالهم وخفتهم إذا سنحت لهم فرص إظهار النفس ، والنشاط الحر ، والهتاف بالأصوات العالية ، والتباهى بالمقدرة الشخصية والتمتع بالرفقة الاجتماعية ، وتناول الشهى من الطعام وامتلاك الجذاب من الأشياء . وهناك دوافع أخرى تتوقف على طبيعة الطفل الخاصة ورغباته ومقدرته وسنه .

ويعبر الطفل ذو الثلاث أو الأربع السنوات عن انفعاله البهيج برفع الصوت وبالضحك والقهقهة ، وبازدياد نشاطه وسرعته وحركاته غير المنتظمة ، وقد يحمر وجهه وترتفع حرارته قليلا وينضح جسمه بالعرق . ويظهر على بعض الأطفال ولا سيما من هم دون الثالثة نوع خاص من الانفعال فى بعض الأحوال الحازبة المثيرة للضيق والعناء فيتصلب الجسم وتنحبس الحركة ويصفر الوجه وتنحدر الدموع وقد يصحب ذلك القىء أو فقد الشهية ، ومثل هؤلاء يغلبون عنصرى الخوف والضيق ، وقد يمزجون بهما الغم والغضب .

ويميل بعض الأطفال الجدد إلى السكون أو الانفعال المحزون خلال الشهرين الأولين من حياتهم فى مدارس الحضانة ، ثم يتحررون من هذا شيئا فشيئا ، فيستخفهم المرح والطرب ، وبتقدمهم فى السن تتخصص انفعالاتهم ويقوى ضبطهم

لأنفسهم ، فيتقاسمون السرور غير طارح بعضهم بعضا أرضا ، أو ملحق ضرراً بأثاث .

ويصحب الانفعال عند بعض الأطفال الافراز نتيجة العجز عن حبس البول وهذا قد يكون ظاهرة انفعالية ، وقد يكون عادة مزمنة عند الطفل أو أثرا من آثار الاهمال فى تنظيم عاداته الأولى . ويكثر ذلك فى الأطفال الجدد لاسيما دون الثانية والنصف من العمر ، وقلما يظهر فيهم فوق الثالثة والنصف . ومنهم من تتأصل فيهم عادات النظافة المطلوبه فلا يثير الانفعال فيهم أكثر من تكرار الذهاب لقضاء الحاجة .

(٦) اللوازم وعيوب الكلام

يقصد باللوازم العادات الجسمية العضلية البسيطة غير المستحسنة التى تظهر عند بعض الأطفال أو الكبار ، وتستمر بجانب نشاطهم اليومى دون وعى منهم أو انتباه . وأكثر ماتظهر فى أوقات التعب والنزاع النفسى ومواجهة المعضلات وعدم إرضاء الحاجات الحيوية كالنوم وقضاء الحاجة واللعب ، وقد تجىء نتيجة للضيق أو الخوف أو الكدر أو التأثر . فنها وضع الاصبع فى الفم أو الأنف وقرض الأظافر ، ولى الشعر ، وتقطيب الوجه ، وحك الجلد ، واحمرار الخجل والعبث بأعضاء الجسم . وتتغير هذه العادات أو يختفى البشع منها بتقدم الأطفال فى السن . ومن التأثر الوجدانى ماتنجم عنه اللوازم الكلامية ، كأن تدفع الغيرة الطفل ذا الأربع السنوات أن يهذى فى لهجة ذى السنتين ، وكأن يسبب الخوف والقلق بطئا فى لهجة الطفل أو ترددا فى نطقه أو تمتمة فى حديثه . غير أن معظم هذه تختفى باطراد النمو الجسمى عند الطفل ، وازدياد ثقته بقوته وحريته فى حركاته ، وقدرته على التعبير عن نفسه .

جدول الترتيب السلوكى

يطول بنا القول إذا أتينا لك على ميزان الترقى الوجدانى الذى وصلت « بردجز » إلى إحكامه والذى بنته على ملاحظاتها السابقة . لهذا آثرنا أن نحيلك على ماأسلفناه لك عند الكلام على ميزان الترقى الاجتماعى فان الاساس الذى قام عليه الميزانان واحد ، وإذا ضممت بعضهما إلى بعض أعطياك فكرة وافية عن الطفل فى نواحيه الاجتماعية والشخصية والوجدانية . إلا أننا مزجون إليك ميزانا صغيرا مقتطفاً من الاثنين أسمته « بردجز » جدول الترتيب السلوكى وها كه :

الناحية الاجتماعية

(١) يلعب الطفل مع الآخرين	أو يلعب وحده
(٢) يترك الآخرين وشأنهم	أو يتدخل فى أمورهم
(٣) رقيق	أو فظ على الآخرين
(٤) يساعد الآخرين	أو لا يساعدهم
(٥) يحافظ على النظام	أو يخلق الفوضى
(٦) يدرس تصرف الآخرين	أو يتجاهلهم
(٧) يقود الأطفال الآخرين	أو يتبعهم
(٨) يدافع عن حقوق نفسه	أو لا يدافع
(٩) محبوب	أو غير محبوب
(١٠) غير متسيطر	أو متسيطر
(١١) غير أنانى	أو أنانى
(١٢) عنده عطف	أو خال من العطف
(١٣) متودد	أو غير متودد
(١٤) ميال إلى التعاون	أو غير ميال
(١٥) قليل الكلام	أو ملجاج
(١٦) غير متجاوز الحد فى الصمت	أو كثير الصمت
(١٧) غير مدع	أو كثير الادعاء

(١٨) لا يسعى فى اجتذاب الانتباه	أو يسعى إليه
(١٩) على وفاق مع السلطة	أو ثائر ضدها
(٢٠) مطيع	أو مخالف
(٢١) يتأثر بالنقد	أو لا يبالى
(٢٢) جدير بالثقة فى غياب الكبار	أو غير جدير

الناحية الشخصية

(٢٣) مستقل	أو معتمد على غيره
(٢٤) واثق بنفسه	أو غير واثق
(٢٥) نشيط	أو خامل
(٢٦) هادىء	أو صاخب
(٢٧) خفيف الحركة	أو بطيئها
(٢٨) يثابر	أو يلقى السلاح سريعا
(٢٩) محترس	أو مهمل
(٣٠) له غرض يسعى إليه	أو عديم الغرض
(٣١) يركز انتباهه	أو يصرفه عن عمله أى صارف
(٣٢) فيه حب الاستطلاع	أو مجرد منه
(٣٣) غير مخرب	أو مخرب
(٣٤) مبتكر فى اللعب	أو غير مبتكر
(٣٥) ذو تصور	أو عديمه

الناحية الوجدانية

(٣٦) بهج	أو عابس
(٣٧) غير متقلب الأحوال	أو متقلبها
(٣٨) حر مطلق	أو مكتوم النفس
(٣٩) غير مشغول بمراقبة الآخرين له	أو مشغول بها
(٤٠) غير وجل الأعصاب	أو مضطر بها
(٤١) غير خداع	أو خداع

(٤٢) غير سريع الانفعال أو سريعه
(٤٣) يضبط دموعه أو يبكى لأقل سبب
(٤٤) مقدام أو هياب
(٤٥) قليل الانزعاج بأن يلاحظه غيره أو كثيره
(٤٦) متأن أو متعجل
(٤٧) غير سريع الغضب أو سريعه
(٤٨) لايستسلم للهم أو يستسلم
(٤٩) صبور أو غير صبور
(٥٠) غفور أو منتقم

الباب الثالث

الغضب عند صغار الأطفال

تكلمنا سابقاً على الانفعالات بوجه عام ونريد هنا على سبيل المثال أن نتوسع قليلا في واحد منها له خطره في حياة الأطفال، وفي البحوث النظرية والعلمية. تناول النفسانيون مظاهر الغضب في الحيوان والأطفال والكبار، وخاض فيه على الخصوص علماء تقويم النفوس ليهتدوا إلى وسائل لعلاج ثوراته، وألف فيه فلاسفة الغرب من «أرسطو» وسينكا» إلى «دارون» و«ديكارت» و«سبنسر» وإذا كانت الكتابات الأولى فيه لم تعد حد الوصف، وكانت البحوث العلمية المهمة فيه لم تجيء إلا بمجيء القرن التاسع عشر، وكان «دارون» أول من وضع آساسه في كتابه «تعابير الوجدانات في الانسان والحيوان»، فقد رأينا أن نسوق نبذة تمهيدية مختصرة نقدم بها بعض النتائج النفسانية التي سنسوقها بعد.

وضع «دارون» ثلاث قواعد فسر بها أسرار الحركات التي يستعملها الانسان والحيوان في التعبير عن انفعالاتهما :

أولاها — قاعدة العادات الربطية النافعة؛ وذلك أن بعض الحركات الجسمية المعقدة تعين من طريق مباشر أو غير مباشر في تخفيف ضبط الرغبات والأحاسيس أو إرضائها وعلى هذا فكلما عادت واحدة من تلك الأحوال العقلية عادت معها حركاتها، حتى تقوى الرابطة بينهما فتصبح الحركة مظهرا للانفعال.

ثانيتها — قاعدة الضدية : وذلك أن الأحوال العقلية الخاصة تميل إلى إحداث عادات جسمية خاصة، وان أضداد هذه الأحوال تميل إلى إحداث أضداد تلك العادات.

ثالثتها — قاعدة العمل المباشر للمجموع العصبي : وتفسيرها أنه عند ما تتنبه

أعضاء الحواس بانفعال ما تتولد فى المجموع العصبي قوة تندفع فى ممار خاصة تحددها العادة وما بين الخلايا العصبية من وشائج ، وربما اعترض مجرى تلك القوة معترض يغير من سيرها .

وقد شرح « سبنسر » القاعدة الأخيرة وزادها تحليلا وفرق بين العام والخاص من الفيضان العصبي فذكر أنه يترتب على الفيضان العام تشابه الوجدانات القوية فى كثير من مظاهرها ، حتى ليلتبس عليك أحيانا مظهرا المرح والغضب عند الأطفال ، وأن هذا الفيضان العام يؤثر فى العضلات فى نسبة عكسية لمجموعها وأوزانها ، فترى أعصاب الوجه لصغرها وسهولة روابطها تنم على أسرار الانفعال الوجدانى سريعا . فالتقطيب الخفيف للحاجبين يدل على التضايق وإذا زاد قليلا دل على الحنق والغيظ ، فاذا انضم إليه تقلص الفم واصطكاك الأسنان دل على الغضب ، أما الفيضان العصبى فانه تابع للوشيجة التى عقدها كر الغداة ومر العشى بين الأحوال العقلية والحركات العضلية الخاصة .

وفى سنة ١٨٩٩ نشر « ستانلى هول » نتيجة بحثه الاستنبائى فى الغضب ووصف فيها ما يصاحب هذا الانفعال من اضطراب عضلى وإفراز غُدَى وتغيرات فى النفس وحركات غير اختيارية وما إليها .

والعلماء الحديثون مجموعون على أن الغضب ظاهرة وجدانية طبعية لها قيمتها الحيوية الاجتماعية للشخص وللجماعة ، ولا تخرج عن دائرة المقبول إلا إذا تجاوزت حدها فى التكرار أو الشدة ، أو تحولت إلى ضغائن وثارات ، إذاً فنحن فى حاجة إلى حقائق تجريبية نبنى عليها ميزنا بين الطبعى والخارج عنه ، وبين المقبول وغيره ، فمن لنا بهذه ؟ لو أن فى وسعنا أن نرسل ممرضات أو مربيات دربات إلى منازل كثيرة لملاحظة ظواهر الغضب عند الأطفال وأعراضها ومثيراتها ، وتدوين كل ذلك ، وعرضه على بساط البحث ومحك التحليل لأمكننا أن نضمن بذلك انجع الوسائل فى هذه الدراسة ، أما وذلك عسر أو قريب من المستحيل فلنستعض عن الممرضات بالخبيرات من الأمهات، وأن نقصر البحث على الأطفال الذين تلقت أمهاتهم دراسة كلية أو جامعية .

ذلك ما لجأت اليه الباحثة « جود إنوف » (١) الأستاذة بمعهد رعاية الطفل فى جامعة « منيسوتا » فقد استعانت بأمهات الاطفال فى دراسة واسعة النطاق مبنية على طريقة الملاحظة المنظمة تناولت أسباب الغضب عند الطفل وظروفه وعوارضه وطرق ضبطه . وكان من خطتها أن وزعت على الامهات قوائم لتسجيل الملاحظات ، مصحوبة بارشادات مطبوعة . وطلبت إليهن أن يقيدن كل أحوال الغضب التى تحدث عند أطفالهن (فى مدة أربعة أشهر) ، واحتوى كل سجل على اسم الطفل وساعات نومه وصحوه هل كان نومه الليلة الفائتة عميقا ، وهل وفد على المنزل زائرون ، وهل أخذ الطفل لزيارة أحد من قرنائه أو إلى المعبد أو إلى المدرسة أو إلى نزهة بالسيارة . أو إلى دور الصور المتحركة، أو إلى عيادة الطبيب ، وهل اشتريت له لعب جديدة ، أو أعطى طعاما جديدا وما نظام هضمه وحاله الجسمية العامة . ثم يجىء بعد ذلك الملاحظات الخاصة بالغضب مدونة فى جدول خاص يحتوى أربعة أقسام رئيسية :

الأول ـ الظروف المكانية والزمانية التى لابست الغضب .

والثانى ـ السبب المباشر الذى أدى إلى الغضب ،

والثالث ـ الشكل العملى الذى اتخذه الغضب ، سواء أكان حركة غير موجهة أم مقاومة ، أم صياحا وسبابا ، ثم ما عقب الغضب من مرح أوسكون أو غم أو إجهاش بالبكاء .

والرابع ـ الطرق التى حاول فيها الكبار معالجة هذا الغضب والتخلص منه ، ثم النتائج التى أدى إليها هذا العلاج ، وهل أذعن الطفل وسويت المسألة ، أم أمكنت المساومة ، أم تركت المسألة معلقة

كذلك طلب إلى الامهات أن يقدمن تقارير محتوية على تاريخ ميلاد الطفل وسنه وتعليمه وصحته ونوع معيشته وحرفة كل من الوالدين وأسماء الأطفال

---

(١) " Anger in Young Children ,, by Goodenough . F .

الآخرين فى الاسرة وأحوال صحتهم وفصولهم الدراسية وأسماء بقية أعضاء الاسرة (ومن بينهم الخدم) ، ورفقاء الطفل فى اللعب وجنسهم وأعمارهم .

بعض النتائج

نظرا لقلة العدد الذى قامت عليه دراسة «جودانوف » يجدر أن تعتبر نتائجها تمهيدية فقط ، وأن توضع طريقتها على محك النقد ، وتطبق على عدد كبير من الاطفال قبل محاولة التعميم منها عن طبيعة الغضب ، ونتائج هذه الباحثة مرتبة ترتيبا دقيقا ومبوبة فى تفصيل محكم ، لكل ظاهرة أو نقطة مهمة فيها جداول إحصاء تسهل منها الموازنة والتحليل .

فأهم هذه النتائج أن تقدم السن يجلب معه تغيرا فى مظاهر الغضب وطبيعته فيصبح موجها إلى غاية بعد أن كان نشاطا غير موجه (يحاول فيه الطفل الوصول إلى غرض من طريق غير مباشر) ، ويحل محل التشنجات الجسمية الأولية مظاهر أقل عنفا وأكثر دلالة ، وبتقدم السن يقل عدد النوبات العشواء التى لا غرض من ورائها إلا إظهار الغضب والتنفيس عن النفس والتخفيف من أثر الانفعال ويزداد عدد ظواهر الثأر للنفس ومقابلة المثل بالمثل ، فى محاولات يرمى الطفل من ورائها إلى جرح شعور المعتدى لا إلى إلحاق الضرر بجسمه ، وقد يأخذ الغضب فى الاطفال الذين جاوزوا الرابعة شكل تهكميا فى قالب ضحك أو موازنة بين المعتدى وشخص آخر ، أو شكلا رمزيا كأن يجعل الولد إصبعه فى أذنه حتى لا يسمع زجر والدته وتزيد كذلك نسبة التأثرات التى تعقب الغضب من اغتمام وإباء ، وإليك جدولا يبين مقدار الثورات الغضبية المحتوية على نشاط غير موجه منسوبة مئويا إلى عدد ثورات الغضب كلها

الجنس	النسب المئوية فى مراحل السن المختلفة				
	أقل من سنة	سنة إلى ١١ و ١	٢ — ١١ و ٢	٣ — ١١ و ٣	٤ سنوات فما فوق
أولاد	٪١٠٠,	٪٧٨,	٪٧٣, ١	٪٦٥, ٢	٪٤٥,
بنات	٪٨٦, ٩	٪٧٨, ٧	٪٨٣, ٣	٪٢٩, ٦	٪٢٩,

وقد لوحظ على العموم أن عدد النوبات الغضبية يصل أعلاه فى السنة الثانية وأن طول المراحل الغضبية العنيفة يقل بتقدم السن ، ويحل محله التفكير والشعور بالتضايق . وأن الأطفال قبل سن الرابعة لا يظهر عليهم كثير من أثر الغضب بعد ذهابه ، أما بعد الرابعة فان استمرار ذلك الأثر يطول ، و تزداد الفروق بين الجنسين بعد سن الثانية ، فتكون النوبات عند الأولاد أكثر منها عند البنات .

كذلك لوحظ أن نوبات الغضب تكثر فى ساعات خاصة من النهار ، ويظهر أن لذلك علاقة بمواعيد الطعام إذ يزداد الغضب قبل الثامنة صباحا ، ثم يتناقص بين هذه والتاسعة ثم يأخذ فى التزايد حتى الظهيرة ، ثم يتناقص كثيرا ويظل على قلته حتى الرابعة بعد الظهر ، ثم يتزايد إلى السادسة ، ويتناقص بعد الثامنة ، وهو أزيد فى الأطفال الذين لا ينامون مبكرين .

وقد وجد أن هناك علاقة موجبة بين سوء الصحة وتكرر الغضب ، وأن للأمراض السابقة ـ خصوصا قبل سن السادسة ـ تأثيرا كبيرا فى طبع الطفل ووجداناته ، وأن من أنجع الوسائل فى تخفيف الغضب وضبطه وتوجيهه أن ينظر الآباء إلى تصرف أطفالهم نظرة عطف وإخلاص واحتمال ، وأن يعلموا أن الغضب إحدى الهبات التى منحها الله الطفل يخفف بها عن نفسه ضغط العوامل الجثمانية والنفسانية ، وأن فى ضبط الآباء أنفسهم أثرا كبيرا فى نجاح خططهم مع الأطفال .

مراجع الفصل الثانى

(1) Bridges. K. " The Social and Emotional Development of the Pre - School Child . „

(2) Gesell. A " Maturation and the Patterning of Behaviour „. (Article in Handbook).

(3) Goodenough . F. " Anger in Young Children „ .

(4) Jones . M . C . " Emotional Development „ (Article in Handbook).



الفصل الثالث

الترقى الأخلاقى عند الأطفال

الناحية الأخلاقية من التصرف هى تلك الناحية التى يحكم عليها بالحسن أو القبح تبعا لمقاييس دينية أو اجتماعية أو شخصية تتوقف على قيم الأشياء فى الحياة ، وليس من قصدنا هنا أن نتعرض للنظريات الأخلاقية ، ولا للبحث فى نشأة المقاييس الأخلاقية المختلفة ، وإنما يهمنا أن نتبع البحوث العلمية النفسانية وما أوصلت إليه من نتائج فى التصرف الأخلاقى عند الأطفال .

وأول ما يطالعنا من هذه الناحية أن الأطفال لا ينقسمون قسمين متميزين[1] طيب وردىء ، وإنما يختلفون فى درجات الذكاء والمعرفة . فاذا نظرت إليهم من وجهة الصدق والكذب مثلا لاحظت :

ا — أنهم يكونون سلما نهايته السفلى الغش والخديعة ، ونهايته العليا الصدق والفضيلة .

ب — وأن معظمهم متجمعون حول الدرجات الوسطى من السلم .

حـ — وأن هذا التوزيع يتوقف إلى درجة كبيرة على مقدار تعقد الأحوال التى يتصرفون فيها ، وعلى قوة أو ضعف ما فيها من بواعث .

د — وأنه لا يمكنك إيجاد نقطة معينة على السلم تكون الحد الفاصل بين الخير من جهة والشر من جهة أخرى إلا فى أحوال قليلة بسيطة .

---

(١) راجع "Children's Morals" by Jones. V. (Article in Handbook)

أما الاحوال المشتبكة التى يتعارض فيها مبدآن كالجهر بالحق والولاء للمجموع ، أو كقول الصدق ومراعاة آداب الضيافة ، فان الفصل المطلق فيها بين الناحيتين متعذر .

فالام ترجع هذه الفوارق الفردية ؟

أهناك حاسة أخلاقية متوارثة يختلف الأطفال باختلافها؟

ذلك رأى كان له أنصاره بين علماء الفلسفة الاخلاقية (وعلى الأخص فى القرنين السابع عشر والثامن عشر) وليس هنا مجال نقده ، والقائلون به الآن من علماء النفس يعدون على الأصابع ، وربما كساه شيئا من الوجاهة ما حققه بعضهم من أن المشابهة بين تصرف الشقيقين أكبر منها بين تصرف الطفلين مختلفى الأبوة والأمومة ، إلا أن هذا الدليل غير قاطع فقد تـكون المشابهة نتيجة عوامل أخرى لم يفرق بينها هؤلاء الباحثون .

أللذكاء كبير علاقة بحسن الأخلاق وقبحها ؟ هذا سؤال كثرت فيه التحقيقات النفسانية وكادت تتفق كلها على الاجابة عليه بالايجاب ، فقد وازن « ترمان » مثلا بين خليط من الأطفال عددهم ٥٣٣ وآخرين موهوبين (ممن كانت نسبة ذكائهم فوق ١٣٠) عددهم ٥٣٢ فى نواحى الصدق والأمانة والعطف والشفقة والمثابرة ويقظة الضمير ، فوجد أن الموهوبين على العموم أعلى من الخليط فى هذه النواحى لا سيما فى ناحيتى المثابرة وقوة العزيمة وسنورد عليك من بحوث « هارتشون » و « ماى » ما يثبت لك ارتباط الذكاء بالنواحى الاخلاقية المختلفة ارتباطا موجبا ذا مغزى .

ووجد « برت » فى انجلترا أن ٨ فى المائة من بين الأطفال المتمردين ومتعودى الاجرام الذين درسهم كانوا من ضعاف العقول (نسبة ذكائهم أقل من ٧٠) .

كذلك وجد « هيلى و « برنر » فى أمريكا أن ٥ر١٣ فى المائة من ٤٠٠٠ طفل متمرد كانوا ضعاف العقول .

فاذا علمنا أن نسبة ضعاف العقول فى السكان عامة تبلغ ٢ فى المائة فقط أمكننا أن نقول على وجه الاجمال إن الضعف العقلى فى مجموع متمرد من الأطفال يبلغ أربعة إلى سبعة أضعاف ذلك فى خليط منهم وليس يلزم من هذا أن الاخلاق الحسنة وليدة الذكاء العالى ، أو أن الفطنة العقلية نتيجة الخلق الكريم ، فكل ما يمكننا أن نقرره هو أن قوة الذكاء وحسن الخلق يغلب أن يوجدا معا ، وأن أغبياء الاطفال أكثر من أذكيائهم عرضة للاجرام وللفساد الاخلاقى إذا تشابهت بيئاتهم المنزلية ، وأن موهبة الذكاء مضافا اليها حسن البيئة الاجتماعية تهيء فرصا أكثر مناسبة للسلوك الاخلاقى الحميد .

للعلم والجهل ارتباط كبير بالخير والشر ؟ قديما قال « سقراط » إن الفضيلة هى المعرفة ، وقد وجد هذا الرأى مؤيدين له من المحدثين من علماء التحليل النفسى إذ قالوا إن العقل الباطن أو غير الواعى ـ بما فيه من رغبات مكبوتة ، وأهواء مضغوطة ، وعقد نفسانية مقلقة ـ يخلق المشاكل لصاحبه ويغلبه على أمره ويوقعه فى الزلل من حيث يدرى ولا يدرى . فاذا ما أثيرت هذه الدفائن من مكامنها وأبرزت إلى عالم العقل الواعى وحاول صاحبها أن يصلح ذات بينها ، ويحل كلا منها محله المناسب فى بناء الشخصية المتناسقة قل إغراؤها بالشر ، وصدرت الأعمال فى الغالب عن روية وتفكير ، وأخضعت الرغبات الدنيا للمثل العالى فى السلوك وحل العلم محل الجهل فى صرف هوى النفس وضبط عنانها . على أن المسئولية الأخلاقية لا تقوم إلا على الارادة ولا إرادة بغير تمعن واختيار ، وإنما يتحقق الاختيار إذا عرف الشخص نواحى الأمور وخبر عللها ونتائجها . لهذا اتجهت عناية علماء النفس إلى درس التصور الأخلاقى عند الأطفال ، وترقى إدراكهم معانى الخير والشر والحسن والقبيح والجائز والممنوع . فمن ذلك مانقله « كاتس » (فى النمسا) من النص التام لمحادثات بين طفلين (سن أربع وخمس سنوات) وبين أبويهما ، محاولا أن يتبين من خلال المحادثات طلائع الوازع الأخلاقى عند هذين الطفلين . فبعد أن حلل ملاحظاتهما تحليلا دقيقا وجد أن الأفعال التى ينظر إليها

ذانك الطفلان بعين السخط ويحكمان عليها بالقبح إنما تتضمن فى الغالب إضرارا بالأشياء والاشخاص ومنافاة لمقتضيات الاجتماع .

ووجه « شيفر » [١] (فى ألمانيا) إلى ١٢٠٠ من الاطفال (بين الثانية عشرة من العمر) السؤال التالى : لم منعت السرقة ؟ فأجاب نصف الاطفال فى سن ١٢ أن مصدر منعها التشريع الدينى ، على حين نقصت هذه النسبة إلى ١٠ فى المائة فى سن ١٧ ، إذ استعاض معظم كبار الاطفال عن التشريع الدينى ، الدواعى الاجتماعية من العدل واحترام الجماعة وسلطة القانون وملكية الآخرين .

وقصت « فيجل » على ثلاثة فصول من البنات (أعمارهن بين العاشرة والرابعة عشرة) حكايات تضمنت أعمالا بعضها حسن وبعضها قبيح ، وطلبت إليهن بيان القبيح من الاعمال وذكر الاسباب التى اعتمدن عليها فى حكمهن فوجدت أن عدد البنات اللاتى أشرن إلى الخيانة وعدم العدل ، وعدم القيام بالواجب نحو الوالدين ، تزايد بتزايد السن .

وقام « واتكنز » و « ماكولى » ببحث على حوالى ٢٥٠٠ من تلاميذ المدارس الاولية طلبا فيه إلى كل منهم أن يكتب قائمة بأقبح الاعمال الممكنة . ثم حللا الاجوبة فوجدا أن التصورات الاخلاقية عند الطفل إلى التاسعة من عمره مادية محدودة مرتبطة بعلاقاته الشخصية المباشرة ، قائمة على النواهى المشددة التى يلقيها عليه أبواه أو مدرسوه ، من مثل « كن مؤدبا » ، « لا تعص أمك » ، « لا تؤذ القطة أو الكلب » ، وما إليها . أما بعد التاسعة فان تصوراته تزداد فى عمومها فهو لا يعتبر خطأ سرقة الكرة ، ولا ضرب فلان فحسب . ولكن ينظر إلى السرقة والخصام فى عمومها كمنكرين أخلاقيين . ومن بعد سن الحادية عشرة تقرب أخلاقيته وأحكامه من أحكام العرف العام للمجتمع المحيط به . إلا أن الطفل لا يتنبه كثيرا إلى الرذائل النفسية الداخلية من نفاق وأنانية إلا فى المراحل المتأخرة من زمن البلوغ .

---

(١) راجع فى هذه النتائج كتاب " Experimental Social Psychology " (Ch . VII) by Murphy . G . and L .

ولعل أوسع بحث منشور حتى الآن عن هذا الموضوع هو بحث بياجيه (١) الذى بدأه بدراسة اللعب عند الاطفال (لا لان اللعب ناحية أخلاقية) بل لأنه نظام اجتماعى له قواعد وأصول يخضع لها اللاعبون ، فهى صورة مصغرة للقواعد الأخلاقية والقوانين التشريعية التى يخضع لها الأفراد فى حياتهم ، وإنك لو أخذت التحليل العميق الذى قام به الفيلسوف « كانت » أوالمذهب العمرانى (سلطة الجماعة) الذى نادى به « ديركيم » أوالآراء التى ينادى بها الآن « بوفيه » وجدتها كلها مجمعة على أن جوهر الأخلاقية إنما هو فى مبلغ احترام الفرد للقواعد والقوانين « المورالية » الأخلاقية

تعلم « بياجيه » أنواعاً مختلفة من لُعب الحصى الشائعة بين الأطفال فى « جنيفا و « نيشاتل » ثم راح إليهم يلاعبهم ويسائل كلا منهم - (مُركّزاً أسئلته حول نقطتين : كيف يلاحظ الأطفال قواعد اللعب فى لعبهم ويحترمونها فى مراحل العمر المختلفة ، وما هى مظاهر سلطان تلك القواعد على نفوسهم) - أ« هل لك أن ترينى طريقة اللعب ! لقد كنت أحسنُ لعب الحصى أيام الصغر ما الآن فقد نسيت ، فتعال ذكرنى بالقواعد واشرحها لى ، خلّنا نلعب سوياً هل كان لعب الناس وقت صغرهم دائماً بهذه الطريقة ؟ أهكذا لعب السابقون من قبلنا ؟ ما هو مصدر تلك القواعد ؟ أخترعها الأطفال أم فرضها الآباء والكبار ؟ » .

وبعد أن جمع « بياجيه » الأجوبة والملاحظات . عكف عليها يحللها ويقسمها فوجد أن الأطفال فى جريهم على قواعد اللعب يمرون خلال أربع مراحل على حسب خصائص سنهم :

(١) ففى المرحلة الأولى (إلى السنة الثانية من العمر) يكون لعب الطفل على حسب مقتضيات رغائبه وعاداته العضلية . فهذه مرحلة فردية عضلية .

(٢) وفى الثانية (من ٢ إلى ٥ سنوات) يدرك الطفل قواعد اللعب ،

---

(١) « The Moral Judgment of the Child » .by Riaget . J .

ويلعب على مثال ما يرى حوله ، إلا أن حاله فى ذلك لا تعدو أحد أمرين : إما أن يلعب بمفرده ، وإما أن يشترك مع الآخرين اشتراكا سطحياً لا يبالى فيه اللاعبون من كسب أو خسر ، وإذاً فهذه مرحلة تقليدية ، ذاتية المركز ، لأن مركزها ذات اللاعب ، دون نظر إلى قواعد مشتركة .

(٣) وحوالى سن السابعة أو الثامنة ترى الأطفال يلعبون معا ، ويتعاونون فى تنظيم اللعب وترحيد قواعده ، إلا أن فكرتهم العامة عن القواعد لا تزال غامضة ، فاذا سألتهم أن يشرحوها لك وجدت أجوبتهم حافلة بالتناقص وقلة التأكد ، وإذاً فلنسم هذه مرحلة بدء التعاون .

(٤) أما المرحلة الأخيرة (حوالى سن ١١ أو ١٢) فهى مرحلة تثبيت القواعد ، إذ ترى الأطفال يقررون نظام اللعب ، ويتفقون فيما بينهم على كل جزئية من تفاصيله ويشرحونها لسائلهم شرحا لاغموض فيه ولا خلاف .

***

هذا من جهة العمل بقواعد اللعب ، أما من جهة سلطانها فلذلك أدوار ثلاثة :

(١) أولها إلى منتصف المرحلة الذاتية للمركز ، وفيه لا يشعر الطفل بما للقواعد من سلطان وإلزام .

(٢) والثانى إلى منتصف المرحلة التعاونية . وفيه يشعر الطفل أن القواعد مقدسة غير قابلة للتغيير أو التبديل ، وأنها تستمد سلطتها من سلطة الكبار الذين يفرضونها (وإن كان فى الوقت نفسه يستحل لنفسه مخالفتها) .

(٣) وفي الدور الأخير ينظر الطفل إلى القاعدة نظره إلى قانون وضعى تم عليه التوافق والتراضى بين الأطفال ، ووجب على كل منتسب للجماعة مخلص لها أن يطيعه . فاذا أراد أى تغيير فيه لجأ للرأى العام ليضمن موافقته ، وعلى هذا فهناك نوعان من الاحترام : إحداهما إجبارى مفروض من الخارج (وهذا يغلب فى الدور الثانى) ، والآخر اختيار منبعث من الداخل (وبه يتميز الدور الثالث) .

للنوع الأولى من هذين خصص « بياجيه » الجزء الوسط من بحثه وتناول ترقـِّيَ الشعور بالتبعة الأخلاقية عند الأطفال فبيّن أن أساسها سلطة الكبار فى أوامرهم ونواهيهم ، بانيا نتائجه على اختبارات قام بها على الأطفال السويسريين، وإذ كان لنا فى هذا الموضوع بحث قمنا به على الأطفال الانجليز ووازنا فيه بين نتائجنا ونتائج « بياجيه » فلندع هـذا جانبا لنعود اليه بعد . ولنعرج على الجزء الأخير من بحث « بياجيه » لنرى كيف يفسر نشأة الاخلاقية الاختيارية القائمة على التعاون والارادة الشخصية .

جعل « بياجيه » محور دراسته فى هذا الجزء فكرة العدل والقصـاص وما يتبعها من جزاء وعقاب فبين أن نشوء فكرة العدل عند الطفل مستقل إلى درجة كبيرة عن أثر الـكبار ، وأنه لا يتطلب لوجوده إلا الاحترام المتبادل والروابط الاجتماعية التى تربط بعض الاطفال ببعض ، وقد تؤثر أمثلة الـكبار وإرشاداتهم فى تقوية هذه الفـكرة ، إلا أنها فى الحقيقة تنبعث من قرارة نفس الطفل وتنمو بنموّ صلاته الاجتماعية ، فهى إذاً لازمة من لوازم الاخاء والمساواة بين الافراد وأن من العقوبة ما يكون تأديبيا ، ومنها ما يكون تبادليا . فالاولى هى التى يفرضها القوى على الضعيف ، أو الحاكم على المحكوم ، أو الـكبير على الصغير ، جزاء على خطيئة ، أو انتقاما لقانون ، أو ردعا عن مخالفة . وليس من المهم أن تـكون هناك علاقة بين الذنب والجزاء ، وإنما المهم زجر المخطىء عن خطئه بطريقة رادعة ، كالايلام البدنى للكاذب ، أو حرمانه من لعبه ، وأما الثـانية فهى التى تنبنى على التعاون الاجتماعى والمساواة . فاذا اعتدى معتد كان الغرض من عقوبته رده إلى حظيرة الجماعة ، وتقرير مبدأ التبادل مرة أخرى بعد أن عطل المعتدى عمله . ولهذه مظاهر مختلفة ، منها :

(١) الابعاد : كأن يتحاشى الأطفال — لمدة ما — واحدا منهم تـكرر منه الغش فى اللعب .

(٢) والجزاء الطبعى : كإلزام الطفل البقاء فى السرير إذا تمارض ، ومنعه

إحدى أكلاته إذا رفض الذهاب لاحضار الخبز، وتركه عرضة للبرد إذا كسر النافذة ... الخ .

(٣) والحرمان : كتجريد الطفل من شيء أساء استعماله .

(٤) والقصاص: بأن توقع بالطفل مثل ما وقع منه .

(٥) والعوض: كان تطالب الطفل بجبر ما كسر أو إصلاحه .

على أساس هذا التقسيم وضع « بياحيه » حكايات(١) عرضها على مائة من الأطفال وناقشهم فيما تضمنته من أخطاء، وفي صلاحية العقوبة المقترحة لكل خطأ . فوجد من أجوبتهم أن الكبار منهم يفضلون عقوبة التبادل، وأن الصغار يميلون إلى عقوبة التأديب، وأن النسبة المئوية للاجوبة التي فضلت عقوبة التبادل كانت كما يلي :

السن	٦ إلى ٧ سنوات	٨ - ١٠ سنوات	١١ — ١٢ سنة
النسبة	٢٨٪	٤٩٪	٨٢٪

* * *

(١) إحدى الحكايات : « كان محرماً على أحد الأطفال أن يلعب الكرة في بهو المنزل ، ولكنه لعبها فاصابت أصيص أزهار فكسرته ، فماذا ينبغي أن تكون عقوبته ؟

أن يذهب إلى الغابة ويحضر نباتا جديدا ويغرسه بنفسه ؟

أم أن يضرب ؟

أم أن تؤخذ منه لعبه وتكسر ؟

المسئولية الجمعية

آيعتبر الاطفال عدلا — على العموم أو فى الاحوال التى يكون فيها المذنب غير معروف — أن يعاقب المجموع الذى ينتمى اليه المذنب ؟ ذلك سؤال له أهميته التهذيبية والنفسانية — بجانب أهميته فى البحث العمرانى — وقد سلك « بياجيه » فى دراسته طريقته المعهودة ، فألقى على ستين من الاطفال (بين السادسة والرابعة عشرة من العمر) حكايات(١) تضمنت الاحوال الآتية :

(١) جريمة حصلت من طفل أو طفلين ، لم يحاول الكبير فيها الوصول إلى شخصية المجرم ، وإنما عاقب المجموع كله .

(٢) أراد الكبير الوصول إلى شخصية المجرم ولكن هذا رفض أن يظهر نفسه وأبى المجموع أن يكشف سره

(٣) رفض المجرم أن يظهر نفسه ، والمجموع لا يعرف من هو

وكان « بياجيه » يعقب كل حكاية بسؤالين :

هل من العدل أن يعاقب المجموع كله ؟

ولماذا ؟

اتفقت أجوبة الأطفال صغيرهم وكبيرهم على أن البالغ فى الحالة الأولى ظالم وعلى أن العدل يقضى أن يعاقب كل بما جنى ، لا أن يؤخذ المجموع كله بذنب واحد من أعضائه .

---

(١) إحدى الحكايات : « ذهب جماعة من الأولاد بعد خروجهم من المدرسة يلعبون فى الشارع ، وابتدأوا يقذف بعضهم بعضا بكرات الثلج ، فاصابت إحداهن شباكا فكسرته ، فخرج إليهم صاحب المنزل يسالهم عن الفاعل فلم يجده أحد . فشكا مره إلى مدرسهم . وفى اليوم التالى سال المدرس الفصل كله (من كسر الشباك) فلم يتكلم أحد . فلا المجرم اعترف بذنبه ، ولا الآخرون كشفوا أمره .

ماذا ينبغى على المدرس عمله : ؟

لا يعاقب أحدا ؟

أم يعاقب الفصل كله ؟

ما فى الحالة الثانية فقد انقسمت الأجوبة ثلاثة أنواع :

ا ـ أجوبة الصغار ، وهؤلاء يرون معاقبة جميع أفراد المجموع ، لأن كل واحد منهم ـ برفضه أن يعلن عن شخصية المجرم ـ قد أذنب فى حق البالغ واستحق العقاب ، ولأن الذنب يجب أن تتبعه العقوبة .

ب ـ أجوبة الكبار ، وهؤلاء أيضا يرون معاقبة الجميع لكن لسبب مغاير ، ذلك أن المجموع ـ برفضه التصريح باسم المجرم ـ قد أثبت وحدته وتضامنه فعم الوزر الجميع . وهذا قريب من المسئولية الجمعية عند القبائل غير المتمدينة ، إذ يعتقدون أن معصية فرد واحد تلوث المجموع وتدنسه ، وتستوجب عليه الغضب والعذاب . إلا أن هناك فارقا ظاهراً فى القياس .

ج ـ أجوبة المتوسطين ، وهؤلاء يرون ألا يعاقب أحد ، لأن التبليغ عن المخطىء لايجوز من جهة ولأن المخطىء غير معروف من جهة أخرى .

وأما فى الحالة الثالثة فيرى الصغار وجوب العقوبة على الجميع ولو حل العذاب بغير جارم الجرم ، لأن خطأ وقع فاستحق العقاب . ويرى الكبار ألا يعاقب أحد لأن عقوبة البرىء أبلغ فى الظلم من إفلات المجرم .

وخلاصة النتائج فى هذه النقطة أن الأطفال يترقون فى حكمهم على العقوبة على حسب سنهم :

فيراها الصغار واجبة فى كل حال وقع فيها خطأ ، ويعدها الكبار آلة لتنظيم المجتمع ـ تجب فيها مراعاة العدل وألا يؤخذ برىء بمسىء .

العدل الحلولى :

إذا صح أن صغار الأطفال يعتقدون اعتقادا مطلقا فى ضرورة العقوبة التأديبية ، فليس غريبا إذاً أن نرى الكثيرين منهم يعتقدون أن العقوبة حالة فى الأشياء تصيب المجرم على إثر إجرامه ، فالطفل الذى نهته مدرسته أن يستعمل المبراة فلما أعرضت عنه أخرج مبراته فاستعملها فجرحت إصبعه ، والطفل الذى سرق تفاحا من أحد الجنات ثم فر راجعا إلى منزله فعبر جسرا قديما فتداعى

البناء فانهار به الجسر فى الماء فغرق (١) إنما كان ذلك فى نظر الأطفال جزاء وفاقا لهما على ما ارتكباه من خطيئة .

هذا الاعتقاد يقل فى الاطفال شيئا فشيئا بكبر سنهم واتساع تجاربهم ، وترقى تصوراتهم الاخلاقية كما ترى من النسب المئوية الآتية التى وصلت إليها إحدى تلميذات « بياجيه » فى بحثها على هذه النقطة :

---

(١) أمثلة من مناقشات الأطفال على هذه النقطة :

ا السائل : ماذا تظن فى هذه الحكاية ؟

طفل سنه ٧ سنوات : « هذا عدل من الله . لقد نال السارق جزاءه.

السائل : لماذا ؟

الطفل : « لأنه كان ينبغى ألا يسرق »

السائل : لو لم يسرق أكان يقع فى الماء ؟

الطفل : « لا »

السائل : لماذا

الطفل : « لأنه لم يكن حينئذ قد ارتكب خطأ »

السائل : لم وقع الولد فى الماء ؟

الطفل : « عقوبة له »

ب السائل : لماذا وقع الولد فى الماء ؟!

طفل سن ٩ سنوات : « لأن القنطرة كانت قديمة »

السائل : هل كان هذا لأنه عصى ؟

الطفل : « لا »

السائل : ولو لم يعص أكان يقع ؟

الطفل : « نعم ، كان يقع على أية حال . لأن الجسر كان قديما باليا »

السن	٦ ـ سنوات	٧-٨ سنوات	٩ ـ ١٠ سنوات	١١ ـ ١٢ سنة
نسبة المعتقدين فى العدالة الحلولية	٨٦ ٪	٧٣ ٪	٥٤ ٪	٣٤ ٪

***

الرحمة والعـــدل :

كذلك يختلف نظر الاطفال إلى العقوبة ، وإلى المساواة فيها ، وإلى روح التسامح والرحمة حسب أختلاف سنهم .

والجدول الآتى يعطيك النسب المئوية لمجموع من الاطفال عددهم ١٧٦ . ومنه ترى أن الصغار يتجهون إلى العقوبة ، وأن المتوسطين يغلبون المساواة وأن الكبار يتشبثون بأهداب التسامح .

السن		٦-٩ سنوات	١٠ -١٢ سنه	١٣-١٤ سنة
نسبة الاعتقاد فى	العقوبة	٤٨ ٪	٣ ٪	٠ ٪
	المساواة	٣٥ ٪	٥٥ ٪	٥ ٪
	التسامح	١٧ ٪	٤٢	٩٥ ٪

الطاعة والعـــدل :

إذا ألقى البالغ أمرا (١) غير عادل على مجموعة من الاطفال (بين ٦ و ١٢ من العمر) اختلف شعورهم نحو ذلك الامر وقبولهم له على حسب اختلاف سنهم :

(١) فالصغار منهم يقبلونه على الرأس والعين غير فارقين بين عدل أوظلم .

(٢) والاكبر من هؤلاء قليلا يشعرون بما فيه من ظلم ، إلا أنهم يرون أن قانون الطاعة يسبق قانون العدل .

(٣) والمتوسطون فى السن يشعرون بالظلمويأبون أن يذعنوا له ، ويضعون العدل أولا .

(٤) أما الكبار فيشعرون بالظلم ولا يرون الطاعة واجبة ، إلا أنهم يفضلون أن يذعنوا ويتفادوا العناد والمكابرة .

وفيما يلى جدول إحصائى جمع فيه « بياجيه » النوعين الاول والثانى تحت عنوان من يقدمون الطاعة ، والثالث والرابع : تحت عنوان من يرجحون العدل والمساواة .

---

(١) إحدى الحكايات : « كان لأب ولدان ، اعتاد أحدهما الشكوى والاشمئزاز كلما طلب منه أداء مهمة ، وقبل الآخر قضاء الحاجات - رغم عدم ميله لذلك - دون اعتراض . لهذا كان الوالد يكلف الولد المطيع مهمات أكثر من الآخر .

فما رأيك فى هذا ؟

السن	الطاعـــة	العدل والمساواة
٦ سنوات	٩٥ ٪	٥ ٪
٧ »	٥٥ ٪	٤٥ ٪
٨ »	٣٣٫٣ ٪	٦٦٫٦ ٪
٩ »	١٦٫٦ ٪	٨٣٫٤ ٪
١٠ »	١٠ ٪	٩٠ ٪
١١ سنة	٥ ٪	٩٥ ٪
١٢ »	٠ ٪	١٠٠ ٪

العدل بين الأطفال :

انتقل « بياجيه » بعد هذه التفاصيل إلى دراسة مظاهر العدل بين الاطفال فاخترع لهم من المناسبات والحكايات ما يكشف عن طرق تفكيرهم المختلفة ، وما يبين وجهات نظرهم الاخلاقى فى نوع المعاملة التى يجب أن تسود بين بعضهم وبعض . هب ولداً كبيرا اعتدى على صغير وانتقم الصغير لنفسه فى طريقة ما فما رأى بقية الأطفال فى هذا ؟ هب أحد لطمك على وجهك فهل ينبغى أن تقابل المثل بالمثل ؟ لم لايجوز الغش فى اللعب ؟ تلك أمثلة من الأسئلة التى ألقاها بياجيه على الاطفال وجعلها محورا لطريقته النقاشية بينه وبينهم ، وقد جاءت نتائجها مؤيدة لنتائج الاجزاء الاخرى ، فصغار الأطفال مثلا يرون أن الولد الصغير كان عاقا فى محاولته الانتقام من الكبير ، أما كبارهم فيحمدون له فعلته ودفاعه عن نفسه .

وإليك النسب المئوية للاجوبة التي قالت بالرأى الثانى . وهى كما ترى تتزايد بازدياد السن :

السنة	٦سنوات	٧	٨	٩	١٠	١١ سنة	١٢
النسبة المئوية	١٩ ٪	٣٣ ٪	٦٥ ٪	٧٢ ٪	٨٧ ٪	٩١ ٪	٩٥ ٪

أما الأسباب التى يبنى عليها الأطفال منع الغش فى لعبهم فانها تنقسم أربعة أقسام ، يغلب كل منهما فى مرحلة من مراحل العمر ، وهى :

(١) لأن الغش ردىء ممنوع
(٢) لأنه مخالف لقواعد اللعب

(٣) لأنه يجعل التعاون فى اللعب مستحيلا
(٤) لأنه مخالف لأصول المساواة

وقد قسم « بياجيه » الأطفال على حسب سنهم إلى مجموعتين :

مجموعة أعمارها من ٦ إلى تسع سنوات
وأخرى « « ١٠ إلى اثنتى عشرة سنة

فوجد نسب الأنواع الأربعة فى كل من المجموعتين كما يلى

نوع الأسباب	النسبة المئوية فى مجموعة ٦ — ٩	النسبة المئوية فى مجموعة ١٠ — ١٢
١ و ٢	٧٠ ٪	٣٢ ٪
٣ و ٤	٣٠ ٪	٦٨ ٪

وإذا تتبع القارىء تفاصيل هذا البحث فى الحياة الاخلاقية عند الاطفال

أمكنه أن يستنتج أن فكرة العدل عندهم تترقى على حسب نمو سنهم فتمر فى ثلاث مراحل :

أولاها : إلى سن السابعة أو الثامنة . وفيها يعتبرون العدل وسلطة الكبير شيئا واحداً فكل ما يأمر به حسن ، وكل مخالفة له قبيحة وكل عقوبة منه فعلى الرأس والعين ، والتأديب مقدم على المساواة ، والسلطة فوق العدل والجزاء حال فى الاشياء غير الحية ينبعث منها ليعاقب المجرم على ذنبه .

والثانية : من الثامنة إلى الحادية عشر . وفيها تترقى عند الاطفال فكرة المساواة ويلاحظ أن عملهم بهذه الفكرة يسبق درايتهم بها فى تفكيرهم وأحكامهم كما بين ذلك « كلاباريد » فى قانونه الذى أسماه قانون « الدراية الواعية » . فى هذه المرحلة ينمو شعور الطفل بنفسه ، وتغلب عنده المساواة على السلطة ، ويقل إذعانه للعقوبة التأديبية ، واعتقاده فى العدل الحلولى .

وبدخول الطفل المرحلة الثالثة (حوالى سن ١١ أو ١٢ سنة) يظهر فيه شعور التسامح واعتبار الظروف المحيطة بالمسيء وقت إساءته ، وعدم التطبيق الحرفى للقانون . ويحاول « بياجيه » أن يتلمس لفكرة العدل والمساواة أساسا حيويا فى شعور الغيرة من ناحية ، وشعور الرغبة فى المساهمة مع الآخرين من ناحية أخرى ، فذانك شعوران يظهران مبكرين عند الاطفال فى نهاية السنة الأولى من حياتهم ثم يترقيان فينجم عن أحدهما الأنانية وعن الآخر العطف ، حتى إذا وصل الاطفال سن العاشرة ، وانتظمتهم الجماعات الثابتة ، ونمت روابطهم الاجتماعية ، وتحرروا من رق السلطان الخارجى عليهم أدركوا ضرورة المساواة والتسامح لحياة الجماعات ، واكتسبت شمائلهم ثوبا أخلاقيا جديداً .

بقية العوامل المؤثرة فى الأخلاق :

الآن وقد قدمنا طرفا من البحوث عن ترقى الأحكام الأخلاقية عند الأطفال — فلنرجع إلى التصرف الأخلاقى نفسه لنرى مبلغ تأثره بمختلف العوامل : من الذكاء العام عند الطفل ، والبيئة الاجتماعية والثقافية التى ينشأ فيها ، وجنسية أبويه ، وصلته بمدرسيه ورفاقه ، والأندية التى ينتسب إليها ، ودور الصور المتحركة التى يغشاها ، والصحف والروايات التى يقرؤها ، وما إلى ذلك من المؤثرات .

هـذه نواح تعددت فيها البحوث ، وقد يطول بنا الأمر إذا حاولنـا استقصاءها ، فلنأت هنا على خلاصة بحث طريف موسع ، طرق مختلف هـذه النواحى ، ووصل فيها إلى نتائج إحصائية مهمة تعتبر مرجعا كبيراً للباحثين فى هذا الموضوع .

قضى العالمان « هارتشورن » و « ماى » وأعوانهما خمس سنوات يدرسان أخلاق الامانة وضبط النفس والعمل للنفع العام ، عند أحد عشر ألفا من تلاميذ المدارس (بين الثامنة والسادسة عشرة من العمر) الذين اختيروا من ثلاث بيئات: راقية ، ومتوسطة ، وفقيرة (اجتماعيا واقتصاديا) وقد كان أهم هـذه الدراسات دراسة الامانة (أو الخيانة) (١) عند هؤلاء الأطفال ، فقد بدأ الباحثان باختبار معلوماتهم الاخلاقية ثم وضعا بعـد ذلك واحدا وعشرين اختبارا عملياً لمظاهر الخيانة من غش وكذب وسرقة :

فكان مما قاسا به الاول أن هيأ أحوالا يلجأ فيها بعض التلاميذ للغش :

(١) بعضها مما يقع فى فصول الدراسـة (أثناء امتحان أو اختبار أو تمرين مدرسى) من نقل أو إعداد أجوبة .

(٢) وبعضها مما يحدث فى أثناء المسابقات البدنية

---

(١) « Studies in Deceit » by Hartshorne . H . and May.M .

(٣) وبعضها مما يحدث عادة فى ألعاب الحفلات واجتماعات السمر.

(٤) « خاص بالواجبات المنزلية.

أما الكذب فقد قيس فى نوعين:

(ا) أولهما سؤال الطفل هل غش أولم يغش فى واحدة من الاحوال السابقة.

(ب) ثانيهما مساءلة الطفل عن أنواع من التصرف يحمدها الجميع ولكن يعمل بها القليل.

وأما السرقة فقد اختير لها مقياسان:

(١) الأول وضع الطفل فى أحوال تسنح له فيها الفرصة بأخذ نقود دون أن يراه أحد.

(٢) والثانى إتاحة الفرصة له فى أخذ بعض الأدوات الصغيرة. وروعى فى كل هذه الاختبارات الشروط التالية:

١ أن يكون الظرف طبيعيا مضبوطا — وأن يكون تصرف الطفل فيه طبيعيا.

٢ أن يسوى بين الجميع فى الظروف فلا يوجد مايمنع ذا الغش أن يغش ولا مايستدرج الأمين دون قصد إلى مزالق الخيانة.

٣ ألا يكون الظرف بحيث يخلق فى نفس الطفل صراعا أخلاقيا أشد عنفا مما يصادفه عادة فى حياته.

٤ أن يكون الجو بين المختبِر والمختبَر صافياً وديا خاليا من الخداع عند الأول، وسوء الظن عند الثانى.

٥ أن تكون النتائج محدودة قابلة للتقدير العددى المضبوط، وأن تكون المسائل سهلة الاعطاء لمجموعة من التلاميذ.

* * *

وإذ لم يكن قصدنا هنا شرح الطريقة بحذافيرها، ولا كيفية تقدير الدرجات، فسنقصد مباشرة إلى العوامل المختلفة، لنرى ماأثبتته النتائج بينها وبين الأمانة من

صلة ، وسنذكرها أولا مجملة مرتبة على حسب عظم أثرها :

ا — البيئة المدرسية .

ب — المقدرة الشخصية ، ويدخل تحتها :

الذكاء العام .

القـدرة على مقاومة التأثير والايحاء ،

الاستقرار الوجدانى .

ج — البيئة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية .

د — بقية العوامل الأخرى التي ثبت ارتباطها بالأمانة .

عاملا السن والجنس

لم يظهر البحث كبير فرق بين الولد والبنت ، ولا بين الصغير والـكبير فى مقدار الغش أو الأمانة عند كل منهما ؛ فقد وجد أن الـكبار فى بعض المجموعات ، وأن الصغار فى بعضها الآخر أكثر من الأولاد ميلا إلى الخيـانة فى بعض الاختبارات ، وأقل ميلا فى بعضها الآخر .

الذكاء

وجد أن بين الذكاء والأمانة علاقة موجبة ذات مغزى بلغ معامل التلازم فيها + ٫٥٠ (وبين الذكاء والخيانة — ٫٤١) . فاذا أخذت أطفال مجموعة واحدة متناسقه وجدت فطناءها على العموم أقل ميلا إلى الخيانه ممن هم دون مستواهم ذكاء وفطنة . وإذا وحدت البيئة المنزلية للأطفال وجـدت التلازم بين الأمانة والذكاء + ٫٣٩٧ وهذا تلازم موجب مفيد .

إلا أن معاملى التلازم بين الذكاء وخلق المثـابرة ، وبين الذكاء ومساعدة الآخرين كانا أقل من ذلك بكثير (+ ٫١٨ ، + ٫١٦ على التعاقب) ، وهـذا يدل من جهة على أن درجات ارتباط الذكاء بالأخلاق الحميدة موجبة مفيدة — ومن جهة أخرى على أنها تختلف باختلاف نواحى التصرف الأخلاقى .

الاضطرب الوجدانى

يغلب على الأطفال (الذين حرموا الاستقرار الوجدانى والتكيف الاجتماعى الصالح) أن يكونوا أكثر ميلا إلى الخيانة من سواهم .

البيئة والمغرس

ليس هناك من شك فى أن صفة الغش عند الطفل مرتبطة ارتباطا كبيراً بنوع البيئة الاقتصادية والاجتماعية التى درج فيها . (بلغ متوسط معاملات التلازم بين ظواهر البيئة الحسنة ودرجات الغش — ٠,٣٦٩) . فاذا قسمت الأطفال على حسب وظائف آبائهم ونوع أشغالهم أربع طبقات ، وجدت أبناء الطبقة العليا أقل الجميع ، وأبناء الطبقة الدنيا أكثرهم ، نزوعا إلى الغش ، وألفيت الطبقتين الأخريين فى منزلة بين المنزلتين .

كذلك إذا قسمتهم على حسب آدابهم المنزلية ، وثقافتهم ، وحبهم للفنون والموسيقى ، ورقة معاملة آبائهم لهم ، وجدت المجدودين فى الثقافة العالية أقل ميلا إلى الخيانة من المحدودين . فالطفل الذى يقضى عليه سوء طالعه بالعيش فى بيئة فقيرة منحطة ، وبسوء الخلق فى أبويه ، وعدم عنايتهما به ، وبتكرر الخلاف بينهما ، فالغالب عليه ألا يكون فى عداد الامناء .

جنسية الآباء

من المعروف أن كثيرا من سكان أوربا ، وبعضا من سكان القارات الاخرى نزحوا إلى أمريكا ، واتخذوها دارا ، وأعقبوا فيها ذرية تجنست بالجنسية الامريكية . وقد شغل العلماء كثيرا بقياس الفروق بين هذا الخليط من مختلف الالسنة والالوان ، وحاول « هارتشورن » و « ماى » فى بحثهما هذا أن يتبينا الناحية الاخلاقية من هذه الفروق فوجدا أن أطفال شمال أوربا ، وأن أبناء الجماعات السمراء أو السوداء أكثر غشا من أبناء البيض ، وظل هذا الفرق موجودا

حتى بعد التساوى فى الذكاء والمستوى الاقتصادى والاجتماعى .

وعندنا أن مثل هذه النتيجة يجب أن تؤخذ بتحفظ وألا يتخذ منها دليل على القول بتفضيل الشمال على الجنوب ، والشعوب البيضاء على الشعوب ذات الألوان الأخرى ، فان كثيرا من المهاجرين إلى أمريكا — ولا سيما من أمم الجنوب — لم يكونوا زهرة قومهم ولا من أوسطهم حسبا وفضلا .

النسب والقرابة

تجرى صفة الخيانة فى أفراد الأسرة الواحدة جريان ألوان عيونهم وبقية خواص أجسامهم المتوارثة ، وليس هذا دليلا قاطعاً على أن الغش يتوارث ، ولكن الدلائل تدل على أنك إذا أخذت مجموعة من الاطفال ، وحطتهم بظروف واحدة ، وغذيتهم بتربية واحدة ، لم تزل تجد فيهم على الرغم من هذا اختلافا فى الميل إلى النفس على حسب اختلاف مغارسهم وأسرهم .

التاخر فى الفرق الدراسية

يسير بعض الاطفال ببطء فى حياتهم المدرسية فيتأخرون فى فرق أقل من مستوى سنهم ، وقد وجد بالبحث أن هؤلاء أكثر ميلا إلى الغش من الصغار فى فرق متقدمة . ويكون الغش عند الاطفال الذين يحصلون على درجات عالية فى موضوعاتهم أقل منه عند غيرهم .

البزّة والهندام والرفقاء

يغلب على العموم أن يكون الطفل ذو الشخصية المتناسقة والهندام الحسن أقل اتساما بسمة الغش . وهناك تشابه كبير فى الخلق بين أفراد الفرقة الواحدة وبين الاصدقاء حتى لو كانوا من فرق مختلفة . فقد بلغ التلازم فى الغش بين الطفل وصديقه من غير فرقته + ٢٣ر، وبين الطفل وصديقه من فرقته + ٦٦ر .

أثر المدرس

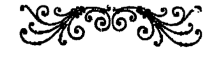
للصلات القائمة بين المدرس وتلاميذه أثر كبير في شيوع الامانة أو الخيانة فيهم ، فكلما كان الود والثقة والتعاون والارادة الطيبة سائدة كان التلاميذ إلى الأمانة والصدق أقرب .

هل الأمانه او الخيانة سجية خاصة ؟

من هو الطفل الأمين ؟ أهو الذى يمتلك سجية خاصة موحّدة تسمى سجية الأمانة يظهر أثرها فى كل أقواله وأفعاله ؟ أم هو الذى يتصرف تصرفاً أميناً فى مختلف الأحوال الجزئية ، فيتكون عنده من تلك الشمائل الخاصة عادة الأمانة العامة ؟ .

ليس الخلاف على هذين الرأيين مجرد حوار لفظى ، بل هو خلاف جوهرى له قيمته النظرية والعملية . فانه يترتب على القول بالرأى الثانى أن الطريق الموصل لغرس مكارم الأخلاق فى نفس الطفل لا يكون بمجرد النصح والارشاد ، بل يكون باتاحة الفرص له ليتصرف تصرفا حميدا فى الأحوال والمسائل الخاصة التى تجدّ له وبأن تعرض أمام عينيه الأمثلة الطيبة المتكررة ليحتذيها فى تصرفه ولتربى فيه العادات الأخلاقية الحميدة . وإلى هذا الرأى الثانى يميل معظم الباحثين الحديثين ؛ فقد وجد « هارتشون » و « ماى » مثلا أن الطفل الذى يغش فى اختبار ربما لا يغش فى اختبار آخر ، وأن الطفل الأمين فى ناحية قد يكون غاشا فى ناحية أخرى ، وأن التلازم بين النواحى المختلفة من الأمانة ليس بأكثر كثيرا من التلازم بين الأمانة وضبط النفس والمثابرة والعمل للنفع العام وأنه لم يوجد من بين الجم الغفير من الأطفال غشوا أو راعوا الأمانة فى كل الأحوال إلا عدد لا يعتد به . غير أن هناك نقطة إحصائية دقيقة يحسن الاشارة إليها هنا ذلك أن الأربعين فى المائة الذين كان غير تصرفهم غير متناقض (اى انهم كانوا إما غاشين وإما امناء فى معظم

الاختبارات) كانت درجات الأمانة فيهم عالية ، وأن الأربعين فى المائة الذين كان تصرفهم متناقضا كانت درجات الأمانة فيهم منحطة . ومعنى هذا أن غش الطفل فى أمر لا يدلنا كثيرا عن أمانته أو غشه فى أمر آخر مستقبل ، فى حين أنه يمكن التنبؤ من أمانته فى هذا باحتمال أمانته فى ذاك . ولعل لهذا التطابق فى التصرف علاقة كبيرة بالتعاليم الأخلاقية اللفظية المنظمة التى يتلقاها الطفل بالتجربة والتعلم ، والتى تساعد على تصور المثل العليا فى الأخلاق ، وتكون له بمثابة الباعث القوى على الفضيلة ، والناصح المبعد عن الرذيلة . إذا صح هذا لم نستبعد إذن أن نرى فرقا واضحا فى الأخلاق بين أخوين مصريين تربيا فى معهدين مختلفين ، قام أحدهما على التربية الصحيحة والتهذيب القويم ، وأهمل ثانيهما تغذية طلابه بالتعاليم الدينية الحرة والأمثلة التاريخية الصالحة وسير العظماء والمصلحين من الرجال .



مراجع الفصل الثالث

(1) Hartshorne. H. and May. M. « Studies in Deceit » .

(2) Jones. V. « Children's Morals » (Art in Handbook) .

(3) Murphy. G. and L. « Experimental Social Psychology » .

(4) Piajet. J. « The Moral Judgment of the Child » .



الفصل الرابع

ترقى التعليل [1] الاخلاقي وعلاقته بالعمر العقلى

الباب الأول

غرض هذا البحث ونظامه

اقتطفنا فى الفصول الماضية نبذاً متفرقة من بحثنا الذى قمنا به على الأطفال الانجليز ، ونريد الآن أن نسوق هيكل البحث كاملا ، ونعرض على القارىء أهم تفاصيله .

---

(١) التعليل هو عملية عقلية يراد بها ذكر السبب ، وربطه بالمسبب ، وشرح الأحكام والحقائق الطبعية وغيرها ، لتوضيحها وتثبيتها ، أوالتحقق منها ، وهو على نوعين استقرائى ، واستنباطى : أما الأول فأسهلهما ، وأما الثانى فلابد لممارسته من القدرة على تحليل الأفكار المركبة ، وفهم أنظمتها المنطقية المتماسكة . وتدل البحوث على أن الطفل لايغادر المدرسة الأولية حتى تكون لديه العناصر الذهنية الأولى اللازمة للتعليل ، وأن ترقى مقدرته على التعليل إنما يكون فى تنوع الموضوعات التى يتناولها وزيادتها ، وفى نمو الضبط والدقة عنده . ولهذا فالطفل منذ السابعة يجب أن يعلم ويعود كيف يفكر فى طريقة علمية ، وكيف يبحث فى شكل منطقى . ويجب ألا يكلف الأطفال مشقة النقد المنطقى قبل بلوغ سن الحادية عشرة .

(٢) قدم هذا البحث إلى جامعة لندن فى ديسمبر سنة ١٩٣٦ لنيل درجة الماجستير فى علم النفس وقد قبلته الجامعة وأذنت بنشره .

Khalafallah, M. « Maral Reasoning of the Primary School Child ».

كان الغرض من هذا البحث اختبار موقف الأطفال ـ بين السادسة والحادية عشرة من العمر ـ من المسئولية الأخلاقية لنرى :

(١) أتماثل أحكام الطفل فى هذه السن أحكام الكبير أم تختلف عنها .

(٢) أيوجه الطفل ـ فى حكمه الأخلاقى على أعمال الآخرين ـ همه إلى المقاصد أم إلى النتائج .

(٣) هل هناك تسلسل عام فى ترقى التعليل الأخلاقى عند الطفل فى هذه المدة ـ وإذا كان فما اتجاهه ؟

(٤) مقدار العلاقة بين حكم الطفل الأخلاقى وذكائه العام .

(٥) أمن المستطاع بناء سُلم نقدر به التعليل الأخلاقى عند الطفل .

وقد بدأ الجزء الأول من البحث باستخدام طريقة « بياجيه » فى دراسة ما أسماه « ضغط الكبار والظاهرية الأخلاقية » ، وكان غرضنا من هذا الجزء أن نوازن بين نتائج الأطفال الانجليز التى نصل إليها ونتائج الأطفال السويسرين التى وصل إليها « بياجيه » ، فان تشابهتا جاز لنا أن نرجح أن نتائج « بياجيه » عامة الدلالة محتملة الصدق على مختلف الأطفال فى المدارس الابتدائية .

شرعنا فى تطبيق هذا الجزء فى إحدى مدارس لندن ، متبعين طريقة «بياجيه» وخططه بحذافيرها . ولاحظنا أن الأطفال الذين سألناهم وعددهم ١٠٠ بين ٦ ، ١١ من العمل) سرُّوا بالأسئلة واستجابوا لها ، وأن معظمهم كانوا أبناء أسر متوسطة ، وأن منظرهم وأحاديثهم تدل على سعادة الأجواء الأسرية التى يعيشون فيها . هذا إلى أن الروح المدرسىّ العام كان مشبعاً بالحرية والنظام الاختيارى .

ما تقدم بنا البحث حتى بدأنا نشعر أن أغبياء الأطفال لم يكونوا فى غالب الأحوال يدركون مغزى القصص إلا بعد تكرار كثير ، وأن إجاباتهم كانت مترددة يميل معظمها إلى المسئولية الموضوعية (المفروضة من الخارج) . وقد حاولنا إعانتهم برسوم توضيحية لترغيبهم فى الحديث والمناقشة إلا أننا عدلنا بعد هذا لما وجدنا من انجذاب هؤلاء للصور ، ونسيانهم الموضوع الأصلى .

أما النجباء من الأطفال فقد فهموا القصص سريعا . وأجابوا عنها إجابات تدل على الفطنة والتفكير ، وعلى اعتقاد بالمسئولية الذاتية (المنبعثة من ذات الانسان) .

هذه الملاحظة وجهتنا إلى (الخطوة الثانية) فى بحثنا ، وهى قياس ذكاء الأطفال لنرى أى درجة من التلازم توجد بين عمر الطفل العقلى ، وميله نحو المسئولية الذاتية . وهنا افترقنا عن « بياجيه » الذى يعتبر العمر الزمنى العامل المهم فى ميل الطفل نحو المسئولية الموضوعية أو الذاتية : فخطونا (الخطوة الثالثة) فى دراستنا بأن وضعنا اختبارا مؤلفا من ست مسائل عرضناه على مائة (بنين و بنات) من أطفال مدرسة أخرى ، أخذناهم اتفاقا من سجل المدرسة ، (ممثلين للسنوات من ٦ إلى ١٢) فطبقنا عليهم نفس مقياس الذكاء الذى طبقناه فى المدرسة الأولى ، ثم ناقشناهم مشافهة واحدا بعد آخر ، فى الاختبار ذى الست المسائل ومن المفيد أن نشير هنا إلى أن المنطقة التى تقع فيها هذه المدرسة منطقة فقيرة وأن جوها الاجتماعى والتهذيبى لهذا يختلف كثيرا عن جو المدرسة الأولى ، وأن أطفالها قد بدا عليهم شىء من الانفعالات الوجدانية فى أثناء اختبارهم ، وأنهم لم يظهروا فى المناقشة ما أظهر الأولون من نشاط وحياة . عكفنا بعد هذا على النتائج ندرس دلالاتها فحسبنا النسب المئوية للأجوبة الذاتية (أى التى تشير إلى اعتقاد بالمسئولية الذاتية) لثلاث اختبارات فى كل من المدرستين ، ثم طبقنا حساب التلازم الافرادى بين هذه وبين كل من العمر العقلى ، والعمر الزمنى للاطفال ثم بين هذين الأخيرين ، ووفقنا إلى نظام نبنى عليه درجات الأطفال على حسب إجاباتهما للاختبار ذى الست المسائل ، وطبقنا حساب التلازم الافرادى مرة ثانية بين هذه وبين العمرين العقلى والزمنى وبعد أن حللنا النتائج وضعنا النتيجة الأخيرة فى قالب فرض علمى .

الباب الثانى

خلاصة رأى « بياجيه » ونظامه فى الدراسة

سبق أن فصلنا القول فى الخصائص التى يرى (بياجيه) أنها تميز فلسفة الأطفال من فلسفة الكبار ونضيف إليها هنا مذهبه فى أن الأحكام الاخلاقية عند الأطفال تغلب عليها صفة (الظاهرية) التى تتجلى في ثلاث نواح :

(١) أنهم يتصورون الواجب مفروضا من الخارج .

(٢) أنهم يخضعون للنص الحرفى للقانون لا لروحه

(٣) أن تصورهم للمسئولية موضوعى . أى أنهم يعتبرون مصدرها خارجا عن الذات .

وقد أداه إلى إثبات هذه الخاصية الثالثة ما وجده حين بدأ يتتبع أحكام الاطفال على الانواع المختلفة من الكذب ، من أن صغارهم يقيسون عظم الكذبة لا ببواعثها ونواياها ، بل بمقدار ما فى الخبر نفسه من بطلان . لهذا توسع فى استقصاء هذه الظاهرة فدرسها فى أحكام الاطفال على الهوج ، أو الخبل (Clumsiness) (والسرقة) . (والكذب) .

أما الاول فقد أدخله (بياجيه) فى دراسة الاخلاق وإن لم يكن من صميمها ذلك لأنه - تبعا له - ذو أثر عظيم فى حياة الأطفال ، وفيما يوقعه عليهم الكبار من ضغط وعقوبة ، ولأن الطفل يتلقى مبادىء المسئولية فيما يتكرر منه كل يوم من كسر آنية ، أو إتلاف أثاث ، إن عمدا وإن خطأ . لذلك عمد (بياجيه) إلى اختيار أزواج من الحكايات إحدى كل منها تتضمن إتلافا غير مقصود . أو منبعثا عن نية حسنة — إلا أن خسارته المادية كبيرة ، وتتضمن الثانية إتلافا قليل الأهمية إلا أنه متعمد مقصود — وهاك بعضا منها .

١ (ا) كان « جون » الصغير فى حجرته ، فلما دعى للعشاء ذهب إلى حجرة الأكل ، وكان وراء الباب كرسى عليه أطباق وفناجين لم يعلم بوجودها « جون » ، اندفع الباب فوقعت الأطباق والفناجين فانكسر منها ١٥ .

١ (ب) كان هناك ولد صغير اسمه « هنرى » . وفى ذات يوم ، بينما كانت أمه غائبة عن المنزل أراد أن يأخذ بعض المربى من « الدولاب » ، فتسلق كرسيا ومد ذراعه غير أنه لم يستطع الوصول إلى المربى لارتفاعها ، وبينما هو يحاول تناولها لمست يده فنجانا فوقع الفنجان فانكسر .

٢ (ا) كان هناك ولد صغير اسمه « جوليان » وكان أبوه قد خرج من المنزل فاراد هو أن يلعب بدواة والده ، وأمسك بالقلم ، فأحدث بقعة من الحبر صغيرة على غطاء المائدة .

٢ (ب) لاحظ « اوجستس » الصغير أن دواة والده كانت فارغة فأراد أن يملأها ليساعد والده فى غيابه ، وليجدها الوالد مملوءة عند عودته ، ولكنه فى اثناء فتحه زجاجة الحبر أحدث بقعة كبيرة على غطاء المائدة .

٢ (ا) كانت هناك بنت صغيرة اسمها « مارى » أرادت أن تفاجىء أمها مفاجأة حسنة بان تقطع لها قطعة من قماش ، ولكنها لم تكن تحسن استعمال المقص ، فأحدثت فتقاً كبيراً فى ثوبها .

(ب) كانت هناك بنت صغيرة اسمها « مرغريت » ، وكانت أمها غائبة ذات يوم ، فاخذت هى مقص الأم لتلعب به ، ولكنها لم تحسن استعماله فاحدثت فتقاً صغيراً فى ثوبها .

وأما السرقة فقد اختار لها « بياجيه » أزواجاً من الحكايات تحتوى إحدى كل منها على سرقة منبعثة عن دافع أنانى وتحتوى الأخرى على سرقة جرء إليها مقصد حسن ، وهاك بعض حكاياته :

٤ (ا) قابل « ألفرد » ولداً فقيراً من أصدقائه الصغار ، فاخبره الصديق أنه لم يتناول طعاماً فى ذلك اليوم لأنه لم يجد شيئاً فى المنزل يؤكل ، ولما لم يكن عند « الفرد » نقود دخل دكان خباز وانتظر غفلة صاحب الدكان ، ثم سرق رغيفاً وخرج مسرعا وأعطاه لصديقه .

(ب) دخلت « انريت » دكاناً ورأت شريطا جميلا على منضدة ، فقالت

لنفسها إن منظر هذا الشريط يكون بديعا على « فستانى » فانتهزت غفلة صاحبة الدكان وسرقت الشريط وهربت فى الحال .

٥ (ا) كانت « لألبرتين » صديقة . وكان لهذه الصديقة طائر فى قفص ، فظنت « ألبرتين » أن الطائر بائس فى سجنه ، وكثيرا ما سألت صديقتها أن تطلق سراحه ولكن هذه رفضت ، فانتهزت « ألبرتين » غياب صديقتها يوما ما وسرقت الطائر وأطلقته فى الجو ، وأخفت القفص فى حجرة صغيرة با على المنزل حتى لا يحبس فيه الطائر مرة أخرى .

(ب) سرقت « جوليت » من المنزل بعض حلوى ووالدتها غائبة ثم اختبأت وأكلتها.

* * *

وأما فيما يختص بالكذب ، فيظن بياجيه أن مناقشة الأطفال فيه تنفذ بنا إلى الأعماق البعيدة من أسرار أحكامهم ، إذ يقول « لاشك أن الكذب يعرض أمام عقل الطفل معضلات ملحة ، أكثر خطرا وأهمية من مشكلات الاتلاف والسرقة ، ومنشأ هذا أن الميل إلى الكذب طبعى عام فى الأطفال ، ينبعث منهم طبيعة واختيارا ، حتى ليصح أن يوصف بأنه جزء جوهرى فى التفكير الذاتى المركز عندهم . وقد ركز « بياجيه » بحثه هنا حول نقطتى القصد والنية من جهة، والمسؤلية الموضوعية من جهة أخرى ، موجها اهتمامه بصفة خاصة إلى النقط الثلاث التالية :

ا ـ تعريف الكذب ،

ب ـ المسئولية الناشئة من محتويات الكذب

حـ ـ المسئولية الناشئة من النتائج المادية للكذب ،

وقد اختار (للنقطةب) أزواجا من الحكايات تحتوى إحدى كل منها تحريفا خاليا من المقصد السيء ، إلا أنه بعيد بعدا ظاهرا عن الحقيقة ، وتحتوى الأخرى خبرا قصد من ورائه الغش والتضليل ، وهاك بعض هذه الحكايات :

١ (ا) خرج ولد صغير للمشى فى الشارع فصادفه كلب كبير أدخل على قلبه الرعب ، فلما رجع إلى المنزل أخبر أمه أنه رأى كلبا فى حجم البقرة .

(ب) رجع طفل من المدرسة إلى المنزل وأخبر أمه أن مُدرسته منحته درجات جيدة (لكن هذا لم يكن صحيحاً فإن مدرسته لم تعطه درجات بالمرة لا جيدة ولا رديئة) فسرت الام بما أخبرها وكافأته .

٢ (ا) كان ولد يلعب فى حجرته فأتت أمه وسألته أن يقضى حاجة لها ـ ولكنه لم يرد الذهاب فاخبرها أن قدميه تؤلمانه ، إلا أن هذا لم يكن صحيحا فان قدميه لم يكن بهما أى ألم .

٢ (ب) كان ولد يود كثيرا أن يخرج للفسحة فى عربة ، ولكن لم يعرض أحد أن يأخذه . وفى ذات يوم رأى عربة جميلة فى الشارع وود لو كان راكبا فيها وعند ما رجع إلى المنزل أخبر أهله أن سائق العربة قد أخذه معه لفسحة قصيرة . ولكن هذا لم يكن صحيحا بل لفقه الولد من عنده .

٣ (ا) كان ولد يلعب بمقص والدته ذات يوم وهى غائبة فأضاعه ، ولما رجعت الأم أخبرها أنه لم يقرب المقص ولم يلمسه .

(ب) كان أحد الأولاد متأخرا فى الرسم ، ولكنه كان يود لو استطاع الإجادة فيه ؛ وفى ذات يوم بينما كان ينظر إلى رسم جميل من صنع ولد آخر قال إنى رسمت هذا الرسم .

***

ووضع « بياجيه » للنقطة الثالثة الحكايتين الآتيتين (تحتوى إحداهما خطأ بسيطاً جرّ إلى نتائج ضارة ، والأخرى تضليلا مقصوداً لم تترتب عليه نتائج مادية ظاهرة) .

٤ (ا) جاء أحد المارة إلى طفل وسأله أن يدله على شارع « ديكاروج » ولم يكن الولد يعرف الشوارع جيداً ولا موقع هذا الشارع بالضبط ، إلا أنه قال « أظن أن الطريق إليه من هنا » غير أن هذا لم يكن صواباً فضلّ الرجل الطريق ولم يهتد إلى المنزل الذى ينشده .

(ب) كان ولد يعرف أسماء الشوارع جيداً ، فاستوقف أحد المارة وسأله

أن يدله على شارع « دىكاروج » ، ولكن الولد أراد أن يضحك على الرجل فقال له : « من هنا » وأراه الطريق الخطأ إلا أن الرجل لم يضل طريقه واهتدى فى النهاية إلى مقصده .

* * *

كانت طريقة « بياجيه » فى كل الحكايات السابقة أن يتثبت أولا من فهم الأطفال لها ، ويطالبهم أن يرووها من عندهم ، ثم يسألهم السؤالين التاليين :

(١) هل الطفلان متساويان فى الجريمة ؟

(٢) أى الطفلين أكثر رداءة وقحة ؟

ثم أضاف بياجيه إلى الحكايات السابقة سؤالين عامين :

ا ـ لم يجب على الناس ألا يكذبوا ؟

ب ـ أيهما أسوأ ؛ الكذب على الأطفال أم على الكبار ؟ ولماذا ؟

* * *

نتائج « بياجيه »

حلل بياجيه أجوبة الأطفال من وجهة المسئولية الخارجية والذاتيه فوجد أن نتائجها فيما يختص بحكايات الهوج كانت كما يلى :

« يوجد حتى سن العاشرة نوعان من الأجوبة : أحدهما يحكم على الأعمال على حسب نتائجها المادية ، بصرف النظر عن بواعثها ونواياها ، (وهذا يشير إلى اعتقاد بالمسئولية الخارجية ا) ، وثانيها يقدر الأعمال على حسب النوايا فقط (وهذه مسئولية ذاتية) .

فاذا قسمنا الأجوبة على حسب هذين النوعين ، وجدنا أن متوسط سن القائلين بالأول سبع سنوات ، وبالثانى تسع سنوات . ومن هذا نجرؤ فنستنتج أن هذين التصورين يشيران على الأقل إلى خطوتين من خطى الترقى فى التفكير

الاخلاق عند الطفل تسبق أولاهما الاخرى ، وقد تجتمعان فى طفل واحــد لاختلاف ما يعرض عليه من وجوه الاعمال » .

ووجد بياجيه دلائل هاتين الخطوتين في أجوبة الأطفال على حكايات السرقة إلا أنه فى هذا لم يعثر على حال واحدة من حالات المسئولية الخارجية فوق سن السابعة . وكل الاطفال الذين قالوا بالمسئولية الذاتية كانوا حوالى سن ٩ أو ١٠ ، ومعنى هذا أن النوعين هنا متميزان منفصلان ، أكثر من تميزهما فى الحكم على حوادث الهوج .

***

تعريف الكذب

وجد بياجيه ان الاطفال فى تعاريفهم للكذب ينقسمون إلى ثلاثة أقسام : —

(ا) قسم يُعرف الكذبة بأنها « الكلمة البطالة » وهؤلاء هم صغار الأطفال (بين ٥ و ٧ من العمر) الذين اذا صادفوا كذبة عرفوها إلا انهم يخلطون بينها وبين الممنوع من الألفاظ ، كالشتائم والسباب والاخطاء .

(ب) وقسم يضع تعريفا أرقى من هذا فيقول « الكذبة هى الشىء الذى ليس بصادق » ، وسن هؤلاء بين ٦ و ١٠ ، وحوالى سن الثامنة يزول خلط الطفل بين الكذب والألفاظ الممنوعة ، وتتبين قدرته على تميز العمد من الافعال من غيره .

(ح) وقسم يضع التعريف الصحيح فيقول « الكذبة كل خبر كان البطلان فيه مقصوداً » ، وهذه المرحلة لا تجىء حتى سن العاشرة أو الحادية عشرة .

قدر الكذبات على حسب محتوياتها .

دهش « بياجيه » إذ وجد ان معظم صغار الاطفال يحكمون على الكذب لا على حسب مقصد الكاذب ، بل على حسب احتمال الخبر أو عدم احتماله . فكل ما كان أكثر مخالفة للمنقول عن الكبار ، أو المعروف عندهم ، كان

أسوأ من غيره . ومتوسط سن هؤلاء ٧ سنوات ، أما متوسط الناظرين إلى المقاصد والنيات فهو ١٠ سنوات .

النتائج أو النوايا

كان متوسط سن الناظرين إلى النتائج سبع سنوات ، والمهتمين بالنوايا تسع سنوات ، إلا ان النوعين قد يوجدان معا فى أى مرحلة بين السادسة والثانية عشرة .

سر منع الكذب

وهنا انقسم الأطفال أيضا ثلاثة أقسام على حسب عمرهم الزمنى :

١ — قسم الصغار وهؤلاء يقولون « يجب عليك ألا تكذب لأنك إذا كذبت عوقبت » (وهذا يشير إلى المسئولية الخارجية)

٢ — وقسم أكبر منهم يقولون « إن الكذب خطأ فى حد ذاته ، حتى ولو لم يعاقب قائله »

٣ — وقسم الكبار (سن ١٠ — ١٢) وهؤلاء يقولون « إن الصدق ضرورى لتبادل الثقة والمصلحة بين الناس » . (وهذا يدل على تميز المسئولية الذاتية) .

الكذب على الصغار والكذب على الكبار .

يذهب صغار الأطفال إلى أن كذب الطفل على صغير مثله مسموح به ، وأن كذبه على الشخص الكبير أسوأ لأنه أكبر . أما كبار الأطفال فيرون أن غش الطفل للكبير خطأ ، وأن غشه لطفل مثله مساو لهذا فى الخطأ أو أسوأ منه حالا . ويؤيد « بياجيه » نتيجته هذه بالنتيجة التى وصلت اليها « مدموازيل رامبير » ، إذ وجدت أن ٨١ فى المائة من الأطفال بين ٦ و ٩ من العمر يرون أن

الكذب على البالغ أسوأ ، وأن ٥١ فى المائة من الأطفال بين ١٠ و١٣ يرون أن الكذب على الأطفال مثل هذا فى الرداءة ، وأن ١٧ فى المائة من هؤلاء يعتبرونه أسوأ وأضل سبيلا .

الباب الثالث

نتائج البحث

حللنا ملاحظات أطفال المدرستين وأجوبتهم وطبقنا عليها التقسيم الثنائى (على حسب الاعتقاد بالمسئولية الخارجية أو الذاتية) الذى وضعه « بياجيه » فوجدنا النتائج كما يلى :

المسئولية فى حوادث الهوج والاتلاف :

المدرسة الأولى :

ا — تشير الأغلبية الغالبة من الأجوبة حتى سن ٢ ; ٧ إلى المسئولية الخارجية (١)

---

(١) مثال من هذه : إجابة ولد سنة ٣ ; ٧

السؤال	جواب الطفل عليه
هل فهمت الحكايات ؟	نعم
ماذا فعل الولد الأول ؟	كسر ١٥ فنجانة
والولد الثانى ؟	لم يستطع الوصول إلى المربى وأوقع الفناجين
أيهما أردأ ؟	الذى كسر ١٥ فنجانة

ب — يوجد النوعان من الأجوبة جنبا لجنب بين سن ٧ و ٩

ج — لا يوجد من سن ٩ فصاعداً إلا نوع واحد وهو الدال على المسئولية الذاتية (٢) .

المدرسة الثانية :

ا — حتى سن الثامنة يوجد النوعان من الأجوبة معا ، والخارجى أغلب قليلا

ب — بين ٨ ، ١١ تهبط نسبة الخارجى من ٦٢ فى المائة إلى ٢١ فى المائة وتزداد نسبة الذاتى من ٣٨ فى المائة إلى ٧٩ فى المائة

لماذا ؟	لأنه كسر فناجين أكثر
وكيف كسر الفناجين ؟	لأنه لم يعلم أنها وراء الباب
لو كنت والد هذين الولدين فأيهما تعاقب أكثر ؟	«جون» ، بأن أرسله إلى السرير يوما كاملا
هل لك أخ ؟	لا . لى أخت
هبك فعلت مثل «جون» ، وأختك مثل «هنرى» فأيكما يستحق العقوبة أكثر ؟	أنا : لأنى كسرت فناجين أكثر .

(٢) مثال منها : إجابة بنت سنها ٥ ؛ ٧

السؤال	إجابة الطفلة عليه
أى الولدين أردأ ؟	«هنرى» : لأنه قصد أن يأخذ المربى
كم فنجانة كسر ؟	واحدة
كيف كسر الولد الاول الفناجين ؟	لانه لم يعرف انها خلف الباب
أى الولدين تعاقبين أكثر ؟	الثانى (هنرى) ، أعاقبه بالضرب .

ج — لاتزال توجد أمثلة من الخارجى بين ١٠،١١ من العمر واليك جداول(١) إحصائية تبين النتائج المذكورة فى كلتا المدرستين :

		عد	وسيط	ربع١	ربع٣	ف - ح
المدرسة الأولى	خج	٣٧	٧؛ ٧	٧؛٢	٨؛٤	؛٧
	ذت	٢٧	٩؛١١	٧؛٦	١٠؛٢	١؛٤
المدرسة الثانية	خج	٢١	٧؛ ٥	٦؛٨	١٠؛١	١؛٨
	ذت	٤١	٩؛ ١	٨؛١	١٠؛١	١؛٠

(١) لا بد لتتبع هذه الجداول من ملاحظة الرموز والمصطلحات التالية

خج = المسئولية الخارجية ذت = المسئولية الذاتية

شك = الاجوبة غير المتميزة التى تحتمل النوعين (اضطررنا ان نضيف هذا النوع إلى تقسيم بياجيه)

عد = العدد

وسيط = Median (الذى يقع فى نصف المسافة بين أعلى وأقل عمر بعد ترتيب الاعمار صعودا أو نزولا) .

ربع١ = Quartile (العمر الواقع عند نهاية الربع الاول من الترتيب) (او الارباعى الأدنى)

ربع٣ = Quartile (الواقع عند نهاية الربع الثالث ـ أو الارباعى الأعلى)

ف.ح = Quartile Deviation اى الفرق الاحتمالى .

حوادث السرقة :

« المدرسة الأولى »

ا توجد ثلاثة أنواع من الأجوبة فى نسب متقاربه حتى سن - ٨
ب بعد سن ٨ تدخل كل الأجوبة إلا النادر فى النوع الذاتى من الأحكام .
ح حكايات ٤ تشير إلى المسئولية الخارجية أكثر من حكايات ٥ .

	عد	وسيط	ربع ١	ربع ٣	ف - ح
جج	٧	٦;١٠	٦ ٩	٧;١١	١;٧
شك	٨	٧;٦	٧ ; ٦	٦ ; ٨	٠;١
ذت	٢٩	٨;١٠	٨ ; ٢	٩;١١	٠;١٠

« المدرسه الثانية »

	عد	وسيط	ربع ١	ربع ٣	ف - ح
خج	٢٠	٧;١	٦;٧	٨;٨	١;٠
شك	٢١	٨;٦	٨;٠	٩;٦	٠;٩
ذت	٢٣	٩;١٠	٨;١٠	١٠;٦	٠;١٠

وإليك جدولين يريك أحدهما موازنة النسب المئوية للأنواع الثلاثة ، فى ثلاث مراحل متعاقبة من العمر ، ويعقد لك الثانى موازنة بين الأولاد والبنات، ترى منها أن الاولاد أميل هنا للمسؤلية الذاتية من البنات (والأمر على العكس فى حوادث الهوج).

النسب المئوية

النوع(١)	٦ - ٧سنوات	٧ — ٩ سنوات	٩ — ١١ سنة
خج	٧٥ ٪	٥٧ ر ٢٨ ٪	١٣ ر ١٦ ٪
شك	٦٧ ر١٦ ٪	٨٦ ر ٤٢ ٪	٢٦ ر ٣٢ ٪
ذت	٣٣ ر ٨ ٪	٥٧ ر ٢٨ ٪	٦١ ر ٥١ ٪

(١) أمثلة للانواع الثلاثة :

خج : إجابة ولد سنه ٢ ؛ ٨

السؤال	الإجابة
...... ؟	الولد الذى سرق الخبز كان أردأ .... لأن الخبز أغلى :
وإذا لم يكن الخبز أغلى ؟	إذن يكون الاثنان متساويين فى الجريمة.

شك : إجابة ولد سنه ؛ ٨

الاثنان سرقا ، فهما إذن متساويان فى الرداءة ...

« الفرد » سرق لأنه أراد أن يعمل صالحاً ...

والبنت سرقت لأنها أحبت الشريط ...

	عدد القائلين بالخارجية	عدد الشاكين	عدد القائلين بالذاتية
أولاد	٨	١٠	١٤
بنات	١١	١١	٩

وأنا أعطيهما عقوبة واحدة .

ذت : إجابة ولد سنه ۽ ١١

« ألفرد » سرق رغيفاً وأعطاه رفيقه لأن رفيقه لم يتناول طعاما ذلك اليوم .

البنت سرقت الشريط لنفسها . . .

البنت أردأ لأنها أرادت أن تتزين .

أما الولد فينبغى ألا يعاقب لأنه عمل صالحا :

تعريف الكذب

جمعنا تعاريف الأطفال (فى المدرسة الاولى) للكذب ووضعنا المتشابه منها تحت عنوان واحد ، فتبينا فيها الانواع الخمسة الآتية :

(١)

العمر	التعريف
٦;٥	هو خبيث . لا نحبه
٧;٣	هو « بطال » وأثيم
٧	« بطال ومعيب وردىء
٧;١	« «
٧;١١	« « لأن الله لا يحبه
٧;٦	« « فى حق الله
٧;٦	« « ، هو خطيئة
٨	« خيانة لله
٨;٥	« ليس بإثم ، هو بين ردىء وآثم
٨;٩	معناه أن تكون ولداً « بطالا »
٨;١٠	هو بطال جداً
٨;١٠	« أثيم
٩	« «
٩;٤	« بطال . شىء غير صادق
١٠;١	« عدم أمانة .
المجموع ١٥	

(ب)

العمر	التعريف
١١؛٥	هو أن تقول أشياء « بطالة »
٦؛٦	« عمل الحكايات
٧	عند ما تقص أكاذيب
٨؛٢	هو قول أكذوبة . عدم الاخبار بالصدق
٨؛٤	هو أن تقول كلمات بطالة
٨؛١٠	عند ما يتكلم الناس بالفكاهات .
مجموع ٦	

( )

العمر	التعريف
٦؛١٠	الاخبار بالخطأ
٧؛٣	« بالشيء الخطأ
٨؛٦	« بشيء خطأ ، لكنه ليس صادقا
٨؛٣	أن تعمل خطا ولا تخبر بالحقيقة
٨؛١٠	أن تقول شيئا خطأ
٩؛٩	إخبار شخص بشيء خطأ
١٠؛٦	ألا تخبر بالصواب .
مجموع ٧	

د

العمر	التعريف
٦;٧	مثلا ان تقول إنك ستقابل شخصا ثم لا تأتى
٨;٧	« إذا دفعت ولدا فى الماء وقلت ان آخر دفعه
٨	« إذا كان شخص لم يعمل شيئا والناس يقولون إنه عمله
١٠;٨	« إذا سرقت تفاحة وقلت ان احدا أعطانى إياها
١٠;٩	« إذا دللت شخصا على مكان ولم يكن المكان الصواب
١١;١٠	« إذا وضع أحد الناس شيئا فى يده وقال إنه ليس معه . لقد ربينا على أن نخبر الصدق . ويظهر ان الاخبار بالكذب « بطال »
مجموع ٦	

هـ

العمر	التعريف
٧	عدم الاخبار بالصدق
٧;٨	ألا تخبر بالصدق
٨;٢	« « « وقولك الكذب ، كونك خائنا
٩	أن تخبر بغير الصدق — وهو أثيم
٩	عدم الاخبار بالصدق
٩;٤	شىء غير صادق
١٠;١	عدم الاخبار بالصدق . هو خيانة
١٠;٢	أن تخبر بشىء غير صادق
١٠;٥	أن تكون خداعا، أن تضع اللوم على شخص آخر ، ألا تخبر الصدق
١٠;٣	عدم الاخبار بالصدق .
مجموع ١٠	

والجداول السابقة تشير إلى نتائج نضعها هنا فى شكل تمهيدى على أن نعود إليها بعد .

(١) أن صغار الأطفال إلى سن التاسعة وضعوا تعاريفهم فى قالب حكم على الكذب تقبيحى ، رددوا فيه فى الغالب ماسمعوا من آبائهم ، والمعاشرين لهم من الكبار ، من أن الكذب قبيح أو بطال أو ردىء . . . الخ

(٢) أن بعض هؤلاء الصغار وضعوا تعاريفهم فى قالب تفسير لفظى كأن قالوا إن الكذب هو قول الحكايات ، والنطق بالكلمات البطالة ، والفكاهة وما أشبه ذلك .

(٣) أن كثيرا من الأطفال بين سن ٧ ، ١٠ وضعوا تعاريفهم فى حدود من « الخطأ والصواب » .

(٤) أن قليلا من الأطفال لم يستطيعوا وضع تعريف ، فلجأوا إلى تجاربهم يستمدون منها أمثالا .

(٥) أن كبار الأطفال (فوق ٨ و ٩ من العمر) أعطوا التعريف المناسب من وجهة عدم الصدق .

هذا وقد كانت النتائج فى المدرسة الثانية شبيهة بالسابقة مع فرقين يسيرين :

أولهما : أن التعريف المناسب جاء متأخر الظهور (أى عند سن متأخرة) بين تلاميذ المدرسة الثانية .

ثانيهما : أن الذين لجأوا إلى التمثيل لا التعريف كانوا أكثر نسبة فى المدرسة الثانية .

وقد رأينا تسهيلا لمعالجة هذه النقطة أن نضع ا ، ب ، حـ تحت عنوان
التعريف الحكمى

د تحت عنوان
التعريف الشارح

هـ تحت عنوان
التعريف الوجيه.

حوادث الكذب

« المدرسة الاولى »

	عد	وسيط	ربع ١	ربع ٣	ف - ح
خج	٧	٧ ؛ ٨	٧ ؛ ١	٨ ؛ ٠	٠ ؛ ٦
شك	٧	٨ ؛ ٦	٧ ؛ ٨	٨ ؛ ٦	٠ ؛ ٦
ذت	٤٤	٨ ؛ ١٠	٨ ؛ ٠	١٠ ١	١ ؛ ٠

ومما لاحظناه هنا.

أن الأطفال حتى سن السابعة جاءت معظم أحكامهم على (حكايات) مشيرة إلى المسئولية الخارجية ، وأنهم فوق سن السابعة (إلا قليلا من المترددين) آثروا جانب المسئولية الذاتية .

وأن (حكايات ٢) لم ترق لدى الأطفال فأهملنا نتائجها .

وأن النوع الخارجى فى الاجابة على (حكايات ٣) لم يزل يوجد حتى سن ١٠ ،

وأن الاجابات عن (حكايات ٤) خلت مطلقا من التردد والشك ، ولم نجد منها أى حكم خارجى فوق سن الثامنة .

المدرسة الثانية

أما فى المدرسة الثانية فقد لاحظنا :

(١) أن الانواع الثلاثة من الاجوبة موجودة فى كل مرحلة من مراحل العمر فى الأطفال على العموم — إلا أن البنات كانت إجابتهن فى الغالب خارجية إلى سن ٨ ، أما بعد ذلك فقد كانت نسبة الاجوبة المترددة إلى الذاتيـة عندهن ٧٥ : ١٠٠

(٢) وأنه (من بين ٦٣ طفلا) :

كان القائلون بالمسئولية الخارجية	٢٠
والشاكون	٢١
والقائلون بالمسئولية الذاتية	٢٢

* *

المصلحة الاخلاقية فى اجتناب الكذب

المدرسة الأولى

تتلخص الأسباب التى تدعو إلى اجتناب الكذب — فى نظر الأطفال — فى ثلاثة :

١ — خوف السلطان (سلطان الله أو الناس) ، والقائلون به عادة صغار الأطفال . ومن أمثلته :

(٦ ; ٦) الله لا يحب الـكذب . نحن لا نحب الناس الذين يقولون كذبا

(١٠ ; ٦) الله مطلع علينا . وعند ما نموت (نحن الـكاذبين) نذهب إلى النار .

(٧) إذا كذب الناس فربما أخذ بهم إلى الشرطة .

(١٠ ; ٨) الكاذبون يعاقبون أحيانا .

٢ — توقى العواقب الاجتماعية السيئة على الشخص نفسه أو على الناس

٣ — أو اتباع داعى الامانة والصدق والصلاح .

والقائلون بهذين عادة كبار الاطفال : فمن أمثلة الاول:

(٧ ، ٠) يترتب على الـكذب أن يضل الناس الطريق

(٧ ، ٨) لا أحد يحبك إذا كنت كاذباً

(٩ ، ٥) الناس الذين يعرفون بالـكذب يجب أن يعاقبوا . بإهمالهم . وعدم الكلام إليهم

(١٠،٥) لا تستقيم المصالح بالـكذب .

ومن أمثلة الثانى:

(٨ ، ٢) إنه إخبار بغير الصدق . يجب على الانسان أن يقر ويعترف

(٨ ، ٩) الولد لا ينمو أمينا إذا لم يتكلم بالصدق

(١٠ ، ١) إن الـكاذب ليس أمينا مع أمه ولا مع الله ولا مع أحد من الناس

(١٠ ، ٢) إن الـكذب عذر الجبان ـ ويجب على الشخص أن يقر بما عمل .

وقد لاحظنا فى محادثتنا مع الاطفـال أنهم جميعا يصرون على أن الـكذب ردىء حتى ولو لم يعاقب صاحبه ولم يعلم به أحد .

أما فى (المدرسة الثانية) فقد وجدنا أن معظم صغار الاطفال إلى سن الثامنة لم يستطيعوا أن يدلوا بسبب ، بل اكتفوا بأن قالوا إن الـكذب ردىء « وبطال » وأنه يجب عليك ألا تخبر أى أحد بالـكذب .

ووجدنا فوق سن الثامنة أسبابا تشبه الاسباب الثلاثة التى لاحظناها فى المدرسة الاولى — ونسب هذه جاءت كما يلى:

خوف السلطة ٥٠ ٪
مخالفة الصدق والصلاح ٢٥ ٪
اجتناب العواقب الاجتماعية ٢٥ ٪

ووجد أن ٦٠ ٪ ممن لم يستطيعوا إبداء سبب كانوا بنات ، وأن البنات على العموم كن أقل من الأولاد احتجاجا بالعواقب الاجتماعية .

* * *

أيهما أسوأ الكذب إلى صغير أم إلى كبير؟

وجدنا فى المدرسة الأولى :

أن النسبة فى الأطفال إلى سن الثامنة كانت :
٢٥ ٪ اعتبروا الكذب إلى الكبار أسوأ
و ٧٥ ٪ « « « الصغار « .

وأن النسبة من ٨ إلى ١٠ كانت :
٧٠ ٪ اعتبروا الكذب إلى الكبار أسوأ .
و ٣٠ ٪ « « « الصغار أسوأ .

ووجدنا فى « المدرسة الثانية » :

أن النسب إلى سن الثامنة كانت :
٧١ ٪ من الاولاد اعتبروا الكذب إلى الكبار أسوا .
و ٦٠ ٪ من البنات اعتبرن « « « « .

وأن النسب من ٨ إلى ١١ كانت :
٣٣ ٪ من الاولاد قالوا بأن الكذب إلى الكبار أسوأ .
و ٣٠ ٪ من البنات الكذب قلن بأن الكذب إلى الكبار أسوأ .

الاختبار ذو الست المسائل[1]

١ (ا) ماهو معنى الكذب ؟
(ب) أعط مثالا
٢ (ا) لماذا يعتبر الكذب رديئا ؟
(ب) افرض أننا لم نعاقب على كذبنا فهل لا يزال يعتبر الكذب رديئا ؟ لماذا ؟
٣ (ا) أيهما أردأ أن تكذب على الأطفال او على الكبار ؟
(ب) اذكر السبب لاجابتك .
٤ حكايتان عن الكذب (مما سبق)
(ا) هل كان كلا الولدين كاذبين ؟
(ب) هل كانا متساويين فى الرداءة ؟ أم كان أحدهما أردأ ؟ لماذا ؟
(ج) ايهما يستحق العقوبة اكثر ؟ لماذا ؟
٥ حكايتان عن السرقة (٤ ا فيما سبق)
(ا) ماذا فعل الولد ؟ لماذافعل هذا ؟
(ب) « فعلت البنت ؟ لماذا فعلت هذا ؟
(ج) ايهما اردأ ؟ لماذا ؟
(د) هل يستحقان العقوبة ؟
٦ حكايتان عن الهوج والاتلاف (١ . ا ، ب فيما سبق ـ مع تعديل يسير) :
(ا) هل الولدان متساويان فى الجريمة ؟ أم أحدهما أردأ من الآخر ؟
(ب) ما السبب ؟

---

(١) اعطى هذا الاختبار شفويا لمائة طفل بين ٦ ، ١١ من العمر ، و أعطى على سبيل التجربة تحريريا وشفويا لثمانية وعشرين (ولدا وبنتا) حوالى سن الحادية عشرة وكانت الطريقه أن نحادث الأطفال قليلا ــ أو نقرأ عليهم الحكايات ونناقشهم فى معناها ــ ثم نلقى السؤال عليهم ونصبر حتى يفرغ الجميع من الاجابة .

نتائج الاختبار التحريرى الذى أعطى إلى ١٤ ولدا و ١٤ بنتا (بين سن ١٠ و ١٢)

نوع الاختبار	ذت	خج	شك	مجموع
كذب	٥	٣	٦	١٤ ولدا
	٣	٢	٩	١٤ بنتا
سرقة	١٠	١	٣	١٤ ولدا
	١٣	١	٠	١٤ بنتا
هوج	٨	٤	٢	١٤ ولدا
	٤	٠	١٠	١٤ بنتا

تعريف الكذب

أنه الأقاويل والاقاصيص	أنه الاخبار بالشىء الخطأ	أنه مخالفة الصدق	المجموع
٢	١	١١	١٤ ولدا
٢	١	١١	١٤ بنتاً

الداعى إلى اجتناب الكذب

خوف السلطة	مراعاة جانب الصدق	خوف العواقب الاجتماعية	المجموع
١	٠	١٣	١٤ ولدا
١	٦	٧	١٤ بنتا

الكذب إلى الكبار أو إلى الصغار

متساويان فى القبح	أسوأ إلى الكبار	أسوأ إلى الصغار	المجموع
٠	٥	٩	١٤ ولدا
١	٥	٨	١٤ بنتا

* * *

الباب الرابع

قياس ذكاء الأطفال

أشرنا قبل إلى احتمال أن للنشاط العقلي العام عند الأطفال أثرا كبيرا فى نظرهم الاًخلاق، ولـكى نعرض هذا الاحتمال على محك البحث، قسنا ذكاء الأطفال فى المدرستين بمقياس، تعمدنا فى اختياره أن يكون بعيدا من اللغة أو التعليل اللفظى،) وقد سبق أن أتينا على خلاصة مسائل هذا المقياس عندم كلامنا على المقاييس الجمعية غير اللفظية) . ووضعنا النتائج فى ست رسو بيانية تمثل توزيع الذكاء فى المدرستين، ثم حسبنا درجات الذاتية عند الأطفال كما قدمنا ـ وطبقنا عليها وعلى الأعمار العقلية والزمنية عندم حساب التلازم بنوعيه فـكانت النتيجة كما يلى :

معامل التلازم فى المدرسة الأولى	معامل التلازم فى المدرسة الثانوية	المتلازمات
٠,٥١ ± ٠,٠٧	٠٫٣٨ ± ٠٫٠٦	نسب الدرجات الذاتية والعمر الزمنى
٠,٦٨ ± ٠,٠٤	٠٫٤٢ ± ٠٫٠٦	نسب الدرجات الذاتية والعمر العقلى
٠,٦٧ ± ٠,٠٤	٠٫٧٦ ± ٠٫٠٣	العمر الزمنى والعمر العقلى
٠,٠٩	٠٫١٠	نسب الدرجات الذاتية والعمر الزمنى (أما العقلى فثابت موحد)
٠٫٥٢	٠٫٢٢	نسب الدرجات الذاتية والعمر العقلى (أما الزمنى فثابت موحد)

هذه المحاولة الاولى إذن تشير إلى رابطة موجبة بين الذكاء العقلى العام عند الأطفال وبين تعليلهم الاخلاقى ، إلا انها معرضة لنقدين :

(١) أنها لم تعتد إلا بثلاث من بين الست المسائل التى احتوى عليها اختبار التعليل .

(٢) أنها ـ حتى فى هذه الثلاث ـ أهملت من إجابات الأطفال ما لم يدل على انصراف إلى المسئولية الداتية .

لهذا حاولنا أن نسد هذا النقص بايجاد نظام كى نطبقه على أجوبة الأطفال كاملة ، وجعلنا عمادنا فى وضع هذا النظام ثلاث الملاحظات الآتية التى استخلصناها من أحاديثنا مع الاطفال :

(١) أن الميل إلى المسئولية الذاتية أكثر تطورا ورقيا من الميل إلى المسئولية الخارجية .

(٢) أن التذبذب بين النوعين فى الاجابة يشير فى الغالب إلى مرحلة فى النمو متوسطة .

(٣) أن الاحتجاج بالآثار الاجتماعية المترتبة على الاعمال أعلى تطورا من الاحتجاج بالسلطة الآمرة ، وأدنى تطورا من الاحتجاج بالوازع الاخلاقى الداخلى . وأرقى من كل هذه الجمع بين الآثار الاجتماعية والوازع الداخلى .

على هذا الأساس وضعنا نظاما لقدر الدرجات ـ خصصنا فيه درجتين لأعلى الاجوبة فى كل مسألة ، ونصف درجة لأدناها ، ثم أعطينا بقية الأجوبة درجات مناسبة بين هاتين النهايتين على حسب ميل الجواب إلى هذه أو تلك . وحسبنا التلازم مرة ثانية (١) فكانت النتائج كما يلى :

---

(1)Using the Bravais - Pearson Product Moment Formula and the Partial - Correlation Formula . (See . U. Yule . «Theory of Statistics) .

معامل التلازم في المدرسة الأولى	معامل التلازم فى المدرسة الثانية	المتلازمات
٠,٣٥ ± ٠,٠٨	٠,٥٧ ± ٠,٠٤	الدرجات الأخلاقية والعمر الزمنى
٠,٤٤ ± ٠,٠٨	٠,٧٦ ± ٠,٠٢	الدرجات الاخلاقية والعمر العقلى
٠,٧٥ + ٠,٠٤	٠,٩٣ ± ٠,٠١	العمر الزمنى والعمر العقلى
٠,٠٣	— ٠,٥٩	الدرجات الأخلاقية والعمر الزمنى (أما العقلى فثابت موحد)
٠,٢٩	٠,٧٥	الدرجات الأخلاقية والعمر العقلى (أما الزمنى فثابت موحد)

***

موازنة النتائج

إذا تركنا الذكاء جانبا ، وتوسعنا فى استعمال مصطلحات « بياجيه » لندخل تحت « المسئوليه الخارجية » كل اعتبارات ـ عدا النوايا والبواعث الداخلية ـ يجيء بها الأطفال فى تعليلهم الأخلاقى ، فلنا إذن أن نقول إن بحثنا الحاضر يؤيد مبحث « بياجيه » ، فالمادة التى وصلنا اليها من مناقشاتنا مع الاطفال تعرض علينا ـ على العموم ـ منظرا ذا ناحيتين إحداهما الميل الى المسئولية الخارجية وهذا يغلب بين صغار الاطفال ، وثانيتهما الميل إلى المسئولية الذاتية وهذا أغلب

عند كبارهم . أضف إلى هذا أننا وجدنا التلازم بين العمر الزمنى والميل الى المسئولية الذاتية موجبا مفيدا ، وأن الأعمار المتوسطة للنوعين فى بعض اختباراتنا تقرب كل القرب مما وجده « بياجيه ».

ومع أن العدد الذى اختبرناه من الأطفال محدود ، إلا ان المدرستين اللتين قمنا فيهما بالبحث يصح أن تؤخذا مقياسا للمدارس الأولية فى انجلترا — وإذن فليس من التعسف أن نقول ان نتائج « بياجيه » محتملة العموم والصدق بين الأطفال كافة ، وان طريقته « الحوارية » قد ثبت نفعها وقيمتها فى دراسة الأطفال الانجليز وفى استخلاص طائفة من المعلومات صالحة من أجوبتهم وملاحظاتهم .

إلا أن الصورة التى ترسمها صحائفنا أكثر تركيبا واتساعا . فكل محاولة يقصد بها تقسيم أجوبة الأطفال قسمين منفصلين — خارجى وذاتى — إنما تضيع الفرصة على التحليل النفسانى ، وتحول دون سبر عقول الأطفال . فقد قررنا سابقا ان أجوبتهم معقدة متنوعة ، وأن محاولة قدرها الكمى استلزمت مقياسا ذا خمس درجات . وحتى هذا لم يزعم أنه أحاط بكل الأنواع الممكنة من الأجوبة . أضف الى ذلك أن النتائج المتنوعة التى وصلنا اليها من اختباراتنا تدل دلالة صريحة على ان الموضوع الذى ندرسه ليس ظاهرة عقلية بسيطة ، ولا سبيلا من النمو واحدة ، وأن هناك عوامل أخرى مهمة غير النضوج فى العمر الزمنى . ويخيل الينا ان انشغال « بياجيه » بالعمر الزمنى — وهذا تصور يبدو لك من خلال كل آرائه فى نفسانية الاطفال — قد صرفه عن العوامل الحقيقية المهمة التى تنبه لخطرها باحثون آخرون : فمنهم من بيّن أثر مركز الطفل الاجتماعى . ومنهم من أفاض فى أثر عامل التجارب — وها نحن أولاء نحاول أن نثبت فى بحثنا أهمية العمر العقلى للطفل . ولعل من المفيد هنا أن نشير إلى بحث قامت به « هارور » (١) فى لندن

(1) « Social Status and the Moral Development of the Child » by Harrower , (British , J ,Psychology , vol , iv . Part . 1.p.75).

طبقت فيه طريقة بياجيه (فى دراسة فكرة العدالة عند الطفل) على مجموعتين من تلاميذ لندن . إحداهما تشبه بيئتها الاجتماعية البيئة التى درسها « بياجيه » ، والأخرى من بيئة أرقى وأعلى ثقافة ، فوجدت أن نتائج الأولى تشبه نتائج « بياجيه » على حين تختلف نتائج الثانية اختلافا بينا ، وقد وجدت فى هذا دليلا على أهمية عامل البيئة وقالت إن هناك أمرين لا ثالث لهما : إما أن تكون المراحل التى يزعمها بياجيه غير عامة وإنما توجد فى مجموعات اجتماعية خاصة ، (وفى هذا هدم لمذهب « بياجيه » من أساسه) ، وإما أن تكون المراحل خاضعة لعوامل أخرى قد تقلب نظامها رأسا على عقب (وفى هذا من الصعوبة مافيه إذ يترتب عليه أن يكون الطفل الذى وصل المرحلة الثالثة مثلا لابد أن يكون قد مر خلال المرحلتين الأوليين وهذا مالم تجد « هارور » دليلا عليه فى دراستها) .

* * *

فأنت ترى إذن أن مؤلفات « بياجيه » — ومثل هذا يقال فى بحث « هارور » — تخلو من العناية بعامل مهم فى تكوين الطفل وهو الذكاء ، وأنه يقسم ملاحظات الأطفال وأجوبتهم فى الأحوال العقلية والاجتماعية والأخلاقية تبعا لعمرهم الزمنى فحسب ، وأن مراحل الترقى التى يشير إليها منتثرة هنا وهناك بين السادسة والحادية عشرة من العمر . لقد أثبتت البحوث النفسانية الحديثة كما يقول « برت » أن (الطاقة العقلية التى لها كبير الاهمية فى التقدم الذهنى إنما هي الذكاء) وأن تلك المقدرة هى العامل الاساسى الذى يقرر المستوى العام لعقلية الطفل فى هذه المرحلة (من ٦ إلى ١١) ، وأن أنواع النشاط الذهنى فى هذه المدة كثيرة الارتباط بعضها ببعض — وإن كان ذلك الترابط يقل شيئا ما فى أوائل البلوغ . وأثبتت البحوث كذلك أن فوارق الذكاء يتسع مداها فى هذه المدة حتى أنك لترى الاطفال حوالى سن الخامسة تختلف أعمارهم العقلية من ثلاث إلى سبع ، أما حوالي العاشرة فيبلغ

المدى ضعف ذلك وتستمر الفوارق فى الازدياد حتى نهاية البلوغ .

وإذا ماجاء الذكاء فى أعمال « بياجيه » فانما يجىء عرضا وفى نبذة قصيرة لايلبث المؤلف أن يعدى عنه كمثل قوله فى أثر الذكاء فى نمو التعاون بين الاطفال (إذا نسبنا تقدم الطفل إلى ذكائه وحده — ذلك الذكاء الذى يساعده على حسن الفهم ، وعلى تذوق ماكان قد وصل إليه من طريق واقعى خالص ـ فاننا بذلك نتهرب من الموضوع ، لأن الترقى فى الذكاء النفسانى إنما يجىء من طريق الترقى فى التعاون الاجتماعى ، كذلك يجىء الترقى فى التعاون من أثر نمو الذكاء : فالعلاقة بينهما دائرة ، ودورانها هذا لاينافى أنها طبعية تامة) . لذلك لاترى « بياجيه » يحاول أن يتعرف الأعمار العقلية عند الاطفال أو أن يقيس ذكاءهم بمقاييس ثابتة مقررة . ومثل هذا النقد يمكن أن يوجه إلى « هارور » فمن يدرينا أن الفرق فى أجوبة المجموعتين اللتين درستهما ليس راجعا إلى اختلاف مستوى الذكاء بينهما ! لقد أثبتنا فى بحثنا أن العلاقة بين العمر العقلى ونمو قوة التعليل عند الاطفال موجبة مفيدة ، وأنها فى المدرستين أكبر من العلاقة بين العمر الزمنى وتلك المقدرة ، وأن تطبيق حساب التلازم الافرادى لم يدع مجالا للشك فى أنه إذا اتحدت الأعمار الزمنية كانت العلاقة بين العمر العقلى وقوة التعليل لاتزال موجبة كبيرة . أما إذا اتحدت الأعمار العقلية فان الارتباط بين العمر الزمنى وقوة التعليل ينحط إلى درجة لا يعتد بها على الاطلاق . ويلزم على نتائجنا هذه أن الأحوال التى ينصرف فيها الطفل عن اعتبار النية فى العمل أو إلى الاهتمام الكثير بأوامر السلطة القاهرة وخوف العقوبة ، أو يعجز عن تفهم المعضلة الاخلاقية التى نسائله رأيه فيها ، أو يبنى حكمه على سبب غير صائب ، كل هذه الأحوال ليست إلا نتيجة لعدم النضوج العقلى عند الطفل ، فذكاؤه لايقوى على تفهم العلاقات ، ولا على تفصيل الأحكام ، ولا على التعليل الأخلاقى الصحيح . ويلزم كذلك على هذه النتائج أن المقاييس الاخلاقية التى استعملناها بجانب قياسنا للذكاء العام — تشير إلى عامل خاص أو مجموعة من العوامل تتحد والذكاء العام عند الطفل فى توجيه

أحكامه النظرية فى القضايا الأخلاقية ويمكننا أن نتعرف هذه العوامل إذا تأملنا قليلا فى طبيعة التصرف الاخلاقى . « إن التصرف الاخلاقى هو فى جوهره تصرف اجتماعى فلا ضرر أن يستعمل أحد التعبيرين مكان الآخر ، إلا أن العرف جرى على تخصيص كلمة (أخلاقى) بالانواع الراقية من التصرف الاجتماعى التى لا يستطيعها من بين الكائنات إلا الانسان وحده (١) » « فالادراك الاخلاقى ليس هبة من الطبيعة وإنما هو وليد المدنية والتربية وربيب الحياة الاجتماعية، (٢) وإنما تنشأ الاعتبارات الأخلاقية إذا اجتمع أكثر من شخص معا . إذن فلأجل أن نفهم الطبيعة الحقة للتعليل الأخلاقى عند الطفل يجب أن نحلل الأحوال الأخلاقية المعقدة إلى عناصرها الأولى : فهناك البيئة بأشيائها وأشخاصها الصغار والكبار . وهناك الطفل نفسه بتكوينه العقلى وذكائه ومشاعره الواعية وغير الواعية ، وخيالاته ووجداناته . وهناك موقف البيئة الاجتماعية من الطفل سواء أكان موقف السلطة الآمرة الناهية الضاغطة المتحكمة ، أم موقف الهداية والعطف والارشاد ، وهناك رد الفعل الذى ينبعث من الطفل نحو بيئته بصفة كونه عضواً حياً وعنصرا اجتماعياً فى هذا المحيط .

من هذا التحليل ترى أن هناك على الاقل خمسة عوامل يجب اعتبارها عند الكلام على التعليل الأخلاقى عند الطفل : واحد منها عمره الزمنى . والثانى نضوجه العقلى . والثالث بناؤه الشعورى والوجدانى . والرابع تصرفه العملى . والخامس البيئة الاجتماعية التى يعيش فيها .

أما الأول فقد تعهده « بياجيه » يطيل فى تعداد أثره و يأتى فيه بما يعده الكثيرون من الباحثين « نظريات فلسفية أكثر منها تحقيقاً وتحليلا نفسانيا » . وأما عامل الوجدان فقد تنبه له علماء التحليل النفسى وبنوا عليه نظريات طبق ذكرها الخافقين .

(1) « Social Psychology » P. 147. by Mac Dougall . W .
(2) « Development of the Child in Later Infancy » . P . 154 . by Compayre .

وأما العلاقة بين التعليل النظرى والتصرف العملى فقد وضع له « كلاباريد » قانونا ملخصه أن التأمل النظرى ليس إلا خروج الآثار التى تركها العمل من قبل إلى دائرة العقل المدرك . وأما عامل البيئة الاجتماعية فقد أشرنا قبل إلى رأى « هارورر » فيه . بقى إذن العمر العقلى وهذا هو الذى بحثناه فى هذه الرسالة ، وقررنا أنه أبقى وأثبت أثرا من العمر الزمنى ، وأن التأثير الظاهر الذى ننسبه للعمر الزمنى فى التصرف والتعليل الاخلاقيين إنما يرجع فى الحقيقة إلى التغيرات التى تجدّ على ذهن الطفل وتجاربه ، وأن هذه التغيرات متداخلة مشتبكة لا يستطاع معها معرفة الاثر الخاص الذى يصح أن ينسب إلى العمر الزمنى ، فكل تعليل أخلاقى يصدر عن الطفل إنما يكون فى الحقيقة نتيجة وجهة النظر التى اكتسبها بتجاربه ونضوجه العقلى ، وأن المحور الذى يدور عليه تفكيره إنما هو عمره العقلى

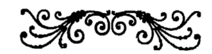
لهذه العلاقه بين الذكاء والقدرة على التعليل الاخلاقى قيمتها الخاصة إذا وازنا بينها وبين ما وجده « هارتشورن » و «ماى » من العلاقة الموجبة بين الذكاء والتصرف الأخلاقى نفسه ، وماقرره برت من أن « معرفة ذكاء الطفل والقالب العام لذهنيته تسهل على الباحث تحليل سلوكه وسجاياه » (١) وما لخصه « جونز » فى العلاقة بين الذكاء والتمرد فى الاطفال إذ يقول « إن النتيجة الاولى للبحوث أن الاطفال البلداء ومن هم دون المتوسط ، أكثر من الفطناء احتمالا أن يلجوا باب محاكم الأحداث لجرائم أخلاقية يرتكبونها . هذا بالطبع إذا تركت الظروف والبيئة تعمل عملها دون تحويل أو تعديل . والنتيجه الثانية هى أن الذكاء — على أنه ليس كفيلا ضامنا بحسن التصرف الاخلاقى — إذا انضمت إليه الفرص أو الظروف التى تقترن به عادة ، هيأ لصاحبه الفرصة لان يلزم جانب السلوك الحميد (٢) » .

من هذا ترى أنه إذا كان لا بد من تقسيم لمراحل ترقى التعليل الأخلاقى فليكن ذلك على أساس العمر العقلى ، وليكن شأننا هنا شأن علماء التربية فى قولهم

---

(1) « The Young Delinquent » P. 6 by Burt . C.
(2) Jones. V. " Children's Morals ". (Art. Handbook. P. 500)

« إن أحسن حل لمعضلة تقسيم الفصول المدرسية لا يتسنى إلا إذا أعطينا قسطا كبيرا من العناية لعامل العمل العقلي ، ذلك العامل الذى تجاهلناه فى الماضى — وما تجاهلناه إلا لجهلنا كيفية حسابه . . . إن العمر العقلى لهو العنصر الأكثر أصالة وثباتا من كل معارف يحصلها الطفل أو عادات يكونها ، وإن الذكاء لهو المصباح الذى نهتدى به فى توجيه مستقبل الطفل فى المدرسة . لا ، بل فى الحياة أيضا . وهو القاعدة الأولى (لكنها ليست الوحيدة) التى ينبغى أن نقيم عليها دعائم النظام فى المدرسة . وهناك عوامل أخرى لا بد من مراعاتها ، إلا ان الذكاء على الأقل فى المراحل الأولى — ينبغى أن يكون المقدم من بينها »(١) .



(1) Ballard. " Group Tests of Intelligence „ P. 232 — 3 .

الباب الخامس

أنواع الأحكام والمسئوليات الأخلاقية:

دلتنا ملاحظاتنا ونتائج الاختبارات الأخلاقية على أن هناك - على الأقل - أنواعا أربعة من النظر الأخلاقى ، يمكن تمييزها فى الأطفال بين السادسة والحادية عشرة :

(١) ففريق من الصغار ومن بطيئى العقول لم يظهروا أى بصيرة أخلاقية وراء تكرار أحكام وأوامر ونواه تلقوها من آبائهم وكبارهم ، ورددوها فى مختلف المناسبات فى طريقة تقريرية جازمة . وهؤلاء أكثر ما يخافون السلطة والعقوبة البدنية ، فى هذه الحياة أو فى الحياة الآخرة .

(٢) وفريق كبير من متوسطى العقول ولوا وجوههم شطر الناحية الاجتماعية من الأعمال الأخلاقية ، وأثرها فى الفرد والمجتمع .

(٣) وفريق يقربون فى العدد من هؤلاء — ويفوقونهم نضوجا فى الذكاء جعلوا مقياسهم فى الحسن والقبح الأخلاقيين مطابقة الأعمال أو عدم مطابقتها لداعى الصلاح ووازع الضمير .

(٤) وفريق رابع صغير نظروا إلى الأعمال الاخلاقية من ناحيتها الداخلية والخارجية ، ووزنوا هاتين قبل أن يصدروا حكمهم النهائى على هذه الأعمال .

هذه الانواع لم تتبع أى تقسيم زمانى ولا اختص بكل واحد منها جماعة من الأطفال ، إلا أن التحليل الدقيق هدانا إلى تبين سلسلة من الترقى وضعناها فى قالب فرض علمى ، للتجربة والبرهان أن يؤيداه أو ينقضاه ، وذلك : أن الأطفال بين السادسة والحادية عشرة من العمر يقفون من الاعمال الاخلاقية موقفا من أربعة : تقريرى ، واجتماعى ، وتأملى ، وشخصى ، وهذه المواقف

تتبع نظاما تعاقبيا غير محدود المراحل ، إلا أنه يمشى ونمو العمر العقلى يدا بيد» . فاذا ضممنا إلى هذا ما أشرنا اليه سابقا (من أن التصرف الأخلاقى وليد الاجتماع ، ونتيجة الأثر المتبادل بين أفراد النوع الانسانى ، وأنه ينمو مع الطفل حيث يتسع أفقه الاجتماعى من الأسرة ، إلى المدرسة ، فالقرية ، فالوطن فالمجتمع ، وأنه يتأثر الروح العامة للجماعة في معتقداتها الدينية ، وتقاليدها وعاداتها ، وأنظمتها الاجتماعية والسياسية — أو بعبارة أخصر — ثقافتها) كان لنا أن نقول ان العامل العام فى التعليل الاخلاقى هو العمر العقلى وأن بجانبه عاملا خاصا يصح ن تتلمسه فى ثقافة المجموع الذى ينتمى اليه الطفل — على أن يوضع هذا الفرض الأخير على محك البحث والدراسة .

وينبنى على وجود هذه الأنواع الأربعة من الأحكام ، وجود أنواع أربعة من المسئوليات الأخلاقية مطابقة لها :

١ — المسئولية الخارجية أو المفروضة ، وذلك أن الطفل فى سنه العقلى الصغير ناقص القوة ، ضئيل المعرفة ، معتمد على أبويه خاضع لقوتهما وسلطانهما فأوامرهما له فى غالب الأحيان قانون الزامى ، وعلى رضاهما أو غضبهما تقوم مقاييسه الاخلاقية .

إذن فالمسئولية الأخلاقية فى نظره شىء مفروض من الخارج ، إذا سألته عنه قرره لك بلا توجيه أو تعليل . وفى هذا يقول « أدلر » إن جميع الاطفال — نظرا لنقصهم فى الحجم ، والقوة ، (والمعرفة) يعتريهم شعور نسبى بالضعف ، ويزيد فى هذا الشعور قوة ما يلقى فى روع الأطفال فى أغلب الاحيان من أنهم يجب أن يُنظروا لا أن يسمعوا(١) . فالطفل يعتبر الكذب رديئا ، غير انه لا يستطيع أن يعطيك سببا لهذا الحكم وإذا أعطاك فانما يقول (لأن أباك سيضربك) أو (لأنك لن تذهب إلى الجنة) ، والطفل الذى يسرق ليطعم رفيقه

---

(١) راجع ص ٨٩ من كتاب
« The Education of Children »
by Adler. A

الجوعان « بطال » (لانهم سيأخذون رفيقه إلى مركز الشرطة) ، و كسر الفناجين ولو من غير قصد « بطال » لان الطفل الذى جاء به قد عمل مالا ينبغى عمله) .

ب — المسئولية الاجتماعية : وذلك أن الطفل — بنمو تجاربه العملية — تنمو معرفته ، ويتسع ذكاؤه ويبدأ أن يفهم النظام الاجتماعى ، وضرورة الأخذ والعطاء بين الافراد ، وتلبس الحدود الاخلاقية فى نظره ثوبا جديدا ، إذ يبدأ يدرك نتائج الاعمال ، ويحكم عليها تبعا لما تجىء به من آثار اجتماعية على نفسه وعلى الناس : فهذا العمل مثلا خطأ (لأنه يجلب شقاء على الآخرين) والكذب ردىء (لان الناس لن يصدقوك أبدا) أو (لانك لا تكسب من ورائه شيئا) ، والطفل الذى أضاع المقص ثم كذب أكثر إثما من الطفل لذى ادعى لنفسه رسم الآخر (لأن أم الأول ستضطر أن تشترى مقصا جديدا) وأنه أكبر إثما أن تكذب إلى الأطفال الصغار (لانهم سيعتادون فى كبرهم قول الكذب ، وتزول معالم الصدق بين الناس) .

ج — المسئولية التأملية أو الذاتية : وذلك ان الطفل — بازدياد فهمه للمعنويات وعرفانه نفسه . وقدرته على الفحص النفسى — يصبح إنصاته لصوت الضمير وداعى الصلاح أكثر من نظره إلى النتائج الظاهرة للاعمال : فهو يذم الكذب لأنه (اعتذار الجبان) ، أو (لان ضمير الكذاب سيخزه ويجعله يشعر بذلة وصغار) ، والسرقة من أجل النفس رديئة (لان فيها إطاعة للأنانية وعدم شفقة على الآخرين) . وسرقة الطائر السجين فى القفص وإطلاقه ليست كبيرة الجرم (لان الولد ظن أن الطائر بائس فى قفصه) ، وتوجيه السائل إلى غير الطريق الموصل إلى مقصده — ولو لم يضل الرجل طريقه — ردىء (لان فيه خداعا وتحايلا) .

د — المسئولية الشخصية . وذلك ان تجربة الطفل وذكاءه يسموان الى درجة وفق معها بين ناحيتى الاخلاقية . فالفرد فى نظره شخص ، أى (عضو فى مملكة

النهايات كما يقول « كانت ») ، وهذا الشخص له حقوق وعليه واجبات ، وإنما يحكم على أعماله تبعا لقاعدة ثنائية بأن توزن النوايا والآثار ، ويقوم على كليهما حكم عادل . فالطفل الذى يسرق لصديقه الجائع ردىء وحسن معا ، ذلك لانه من جهة (قد سرق ملك الآخرين) ومن جهة أخرى (قد أراد إنقاذ صديقه من غائلة الجوع) وقول الكذب ردىء (لأنه يجدر بالحر أن يعترف وألا يلقى اللوم على عاتق الآخرين) ، والكذب الى صغار الاطفال أكبر إثما (لأنهم سيصدقون ما يقال لهم ، ولأنهم سينشئون على هذا فلا يعرف الناس الصادق من الكاذب) .

الباب السادس

الادراك الذهنى عند الأطفال

حاولنا فيما سبق أن نكمل الصورة التى رسمها « بياجيه » عن التعليل الأخلاقى عند الأطفال ، ونريد هنا أن نستطرد قليلا فنكسو هذه الصورة ثوبا جديدا نسجناه من مراقبتنا للاطفال فى تفكيرهم ومناقشاتهم ، ومن تحليلنا لأجوبتهم وملاحظاتهم فنقول : يظهر أن الأنواع الأربعة السابقة من المسئولية الأخلاقية تتمشى وأنواعا أخرى أربعة من الادراك الذهنى عند الأطفال . وهى :

(١) الشعور بالسلطة الخارجية : وذلك أن الطفل الصغير — لنقص ذاتيته وضعف قدرته على الفحص النفسى — تنشط فيه بالطبع مظاهر التسليم ، والاعتماد على السلطة الخارجية ورهبتها . وظاهر أن تلك مرحلة طبعية انتقالية ، لا بد أن يمر بها الطفل فى نموه ، وترقيه ، أما مظهرها الطبعى فهو تعطش الطفل للحب والوقاية ، فاذا ما أعطى بدلا من هذين سلطة آمرة ناهية وتنفيذا أعمى للعقوبات ضطرب سير نموه ، وتعطلت فيه قوى النقد وعادات التفكير الاستقلالى

وربما تحول كما يقول « هادفيلد » إلى مريض بالعُصاب النفسى (١) . « إن الطفل البائس الذى يُصب عليه التأنيب، والذى يخبره ذووه دائماً أنه « بطال » ، سرعان ما يقبل هذه الايحاءات ويتعود أن يعتبر نفسه ولدا بطالا . وبذلك يلعب الدور الذى خصص له » . (٢)

(٢) الشعور بالجماعة : فى هذه المرحلة تنمو النفس الاجتماعية عند الطفل ، ويتجه نشاطه وجهة نفعية عملية . ويمكن مساعدته فى هذا النمو ، بأن يغرس فيه من صغره روح الجماعة ، وحب الانتماء إلى فريق ، وأن يُفهم أن مجرد رغبته فى الأشياء لاتخوله ملكيتها ، والاستحواذ عليها ، وأن تهيأ له الفرص للعب والعمل مع أطفال من سنه حتى ينمو عنده الشعور الأخلاقى المناسب ، ويتعود تكوين الأحكام الأخلاقية الصحيحة

(٣) الشعور بالنفس : وذلك أنه كلما ترقى الطفل فى نموه ازدادت عنده المقدرة على الابصار فى نفسه ، وعلى مراعاه جانب النوايا والمقاصد . ولا سيما إذا رزق القدوة الحسنة من الكبار ، لهذا كان لزاما على الآباء والمربين أن يعيروا شطرا كبيرا من عنايتهم لنوايا الطفل ووجداناته ومشاعره الداخلية ، وألا يرجحوا كفة النتيجة المادية على كفة المقصد الذى ساقه إلى العمل، وأن يربوا فيه الشعور الذاتى بالمسئولية ، ويحوطوه بجو من الثقة والتعاون ، حتى يعرف لنفسه قدرها ويشعر بمكانه فى الحياة .

(٤) الشعور بالشخصية : فى هذه المرحلة يتطلع الفرد إلى أن يكون شخصا يعرف باختياره حقوق الجماعة عليه ، ويستمع فى الوقت نفسه لدافع ضميره . وهذا هدف مثلى من الترقى العقلى تجد الجماعات المتمدينة فى الوصول اليه ، ويختلف الأطفال والكبار فيما يحصلون منه . ومن ينعم النظر فى الأجوبة التى جاءنا بها أطفال لندن يمكنه أن يشاهد هذا الترقى فى دور التكوين حوالى سن

---

(١) نقترح هذا ترجمة للاصطلاح (Psycho — neurotic)

(٢) راجع ص ١٨٧ من كتاب «Social Psychology »
byMac Dougall. W.

الحادية عشرة والثانية عشرة ، ودرجة هذا الترقى تتوقف إلى حد كبير على البيئة الثقافية وما وصلت اليه من تطور فى التصور الأخلاقى

هذا التحليل المستقل للموقف الأخلاقى عنـد الطفل قد أوصلنا إلى تصور للنمو شبيه بما وصل إليه « ما كدوجل » فى كتابه « علم النفس الاجتماعى » إذ تبين أربع مراحل متعاقبة من التصرف لابد أن يمر الفرد بكل منها قبل أن يصل إلى ما بعدها :

فأولاها مرحلة التصرف الغرزى الخاضع لتأثير اللذة والألم اللذين يصادفهما الكائن الحى فى أثناء أعماله الغرزية ، فالوليد الصغير ليس عنده شعور بالمسئولية أو الواجب ، أو قسَرة عن النفس ، ولا يوصف بحسن الاخلاق أو قبحها ، وإنما هو مزود بعواطف فطرية متعلقة بنفسه أو بالآخرين . مثل هذا التصرف قريب من تصرف الحيوان ، غير خاضع للاحكام الاخلاقية المعروفة . ولهذا يصح أن يطلق عليه (لا أخلاق) .

هذه المرحلة كما يرى القارىء خارجة عن حدود المدة التى تناولناها فى دراستنا ، وليس فى كتابات « ما كدوجل » بيان عن مداها العقلى أو الزمنى — وإنما هناك نبذ متفرقة عنها فى كتابات بعض العلماء ، فان « برير » مثلا يقرر أن الطفل فى منتصف سنته الثانية يكون قد تكوّن عنده تصور الخير والشر (١) . وتقول « أيزاكس » : « ليس الطفل فى نهاية سنته الاولى مجرد كائن حى تقوده الرغبة أو الميل ، وإنما هو كائن إنسانى . قد اجتمعت له الصفة الانسانية وهى بزوغ الذات العليا فى النفس » (٢)

---

(١) راجع ص ١٥٨ من كتاب

« Development of the Child in Later Infaney »
by Compayre .

(٢) ص ٤١٦

« Social Develpment in Young Children » .
Isaacs. S.

(وثانيتها المرحلة التي يقع فيها النشاط الغرزى تحت تأثير الثواب والعقاب اللذين تقوم بتنفيذهما البيئة الاجتماعية)

وثالثتها المرحلة التي يكون فيها التصرف تابعا فى جوهره للثناء أو اللوم الاجتماعيين .

هاتان المرحلتان تتطابقان والدورين اللذين أسميناهما تقريريا واجتماعيا على على التعاقب .

(ورابعتها وأعلاها المرحلة التي يكون فيها التصرف منظما ومحكوما بمثل عال يتجه اليه الفرد ، ويعمل ما يراه صوابا غـــير عابىء بمدح البيئة الاجتماعية أو ذمها) .

هذه المرحلة تقابل الدورين اللذين أسميناهما تأمليا وشخصيا . وتقسيمنا يمتاز بأنه يفرق بين النزعة الأخلاقية التي تخضع لسلطان الضمير فحسب ، والاخرى التي توفق بين داعى الضمير ومصلحة الجماعة .

الباب السابع

الطفل الكبير

هذه الأنواع التي ذكرناها من الأحكام والمسئوليات الأخلاقية ليست لوازم خاصة بعصر الطفولة ، فانك لتجدها عند الكبار أيضا ، وربما كلها أو جلها فى الجماعة الواحدة . وهذا يبعث على الظن بأن الطفل فى أخلاقيته يمثل أخلاقية الجنس الانسانى(١) فى نشوئها وترقيها : فقد أجهد الفلاسفة وعلماء الاخلاق —

(١) لا يلزم من هذا أننا نسلم بنظرية الاستعادة (Capitulation) التي تقول إن الفرد فى نموه يمر سريعا ــ وباختصار ــ فى المراحل التي مر بها الجنس الانسانى . وتبعا

بدبما وحديثا — أنفسهم فى البحث فى هذه الانواع واصطبغ تفكير كل عصر واحد أو آخر منها ، ولقد أضافت سجلات بحثنا الحاضر تأييداً جـــديداً

لهذه النظرية يعلل بعض العلماء الظاهرة (المزعومة) ظاهرة وقف الترقى العقلى بين السابعة والعاشرة بأن الطفل إذ ذاك يصل إلى المرحلة التى كان ينتهى عندها النمو العقلى للاقزام قبل التاريخ .

هذه النظرية إحدى نظريتين حاول فيهما بعض العلماء إدماج الترقى العقلى تحت قاعدة واحدة، أما الثانية فهى نظرية الطبقات (Stratification) التى تقول إن النمو متناسق فى سيره ، وأن هناك قوى لا تظهر إلا فى مراحل معينة ، ثم تنمو سريعا بعد ظهورها ، حتى تبلغ نهايتها ، وأن الحياة تتألف من طبقات يجىء بعضها فوق بعض : فنى السنة الأولى تتألف هذه الحياة من أنواع من النشاط محدودة ، أهمها محاولة القدرة على استعمال الحواس البسيطة ، وحوالى الشهر الثانى عشر أو بعده بقليل ، تظهر قوى المشى والكلام ، وتنمو سريعا ، ويحبو الوليد من بقعة إلى أخرى ، ويمسك بالأشياء ويتعلم أسماءها ، ويوسع أفق ملاحظاته :

وإذن فمدة المهد هذه يمكن وصفها على العموم بانها مدة الادراك الحسى .

أما المرحلة التى تليها فهى مرحلة النشاط العضلى . إذ يتعلم الطفل فيها كيفية ضبط أعماله وحركات أعضائه ، فيمشى معتدلا ويتكلم واضحا ، ويرقص ويغنى ، ويلعب ، ويسلط أصابعه المرنة على كثير مما يقع تحت يديه ، وبالاختصار يواجه مرحلة المدرسة الأولية باطراف متزنة وأصابع دربة ، وعين رقيبة وسمع حاد ولسان لبق ، ويلى هذه مرحلة تنمو فيها الذاكرة الآلية ، ثم أخرى تترقى فيها الذاكرة المنطقية . وبعد هاتين يجىء البلوغ ، وما يصحبه من قدرة على التعليل ، وعنايه بالنواحى الاجتماعية والدينية والذوقية من الحياة .

أخذ بهاتين النظريتين كثيرون من أتباع « ستانلى هول » وحاولوا أن يبنوا على إحداها أو الأخرى طرقهم فى التربية والتعليم . إلا أن البحوث النفسانية الحديثة قد اتجهت اتجاها آخر ، كاد يهدم هاتين النظريتين من أساسهما . فالعقل فى العلم الحديث لم يعد ينظر اليه كأنه مجموعة من قوى أو ملكات مختلفة ، وإنما تقوم عملياته سافلها وعاليها (من إحساسات وتصورات وأفكار) على تآلف مدركات الحس فى أنظمة دقيقة محكمة . هذا من جهة ومن جهة أخرى فالقول بأن الخصائص العقلية التي يكسبها

— من الميدان الأخلاقى — للفكرة القائلة بان تفكير الطفل ليس فى أساسه مختلفا من تفكير الكبير ، وأن الفرق بينهما فى الدرجة لا النوع . فعند ما يعجز الطفل أن يستخلص النتائج صحيحة من مقدماتها ، فانما ذلك لأن ما لديه من المعلومات ليس بكاف ، ولأن تجاربه وذكاءه لم يتح لهما أن ينموا ويترقيا . لهذا نجدنا مضطرين أن نخالف « بياجيه » فيما يفترضه فى معظم مؤلفاته من أن للطفل تفكيرا وفلسفة يختلفان جوهريا عن فلسفة البالغين وتفكيرهم ،

هذه النقطة من نتائج « بياجيه » كانت ولا تزال موضع النقد من كثير من المؤلفين ، فمثلا وجدت « أيزاكس »(١) من دراساتها وملاحظاتها أن الأطفال فى مختلف أعمارهم كالكبار من المتمدينين وكالمتوحشين تختلف مراحل عقلياتهم على حسب الأحوال التى تمر بهم .فنحن إذا واجهتنا معضلات جديدة أو غلبت على عقولنا رغبة مُلحة أو هوى شديد أو نزعة دينية أو تحيز اجتماعى ، كنا —حتى أرقى المتمدينين منا — عرضة لأن نقع فى كل أخطاء التفكير الذاتى التى وجدها بياجيه عند الاطفال .

وتقرر « ادجل » فى نقدها (٢) لأحد مؤلفات «بياجيه » أن قد توافرت عندها الدلائل على أن منطق الطفل شبيه فى جوهره بمنطق الكبير ، فكلما كان تفكير

الأفراد تنتقل إلى ذرياتهم بالوراثة الأحيائية ، قول يشك فيه العلم الحديث كل الشك اذ أنه لابد لكل جيل من الناس أن يتعلموا عادات وحركات متنوعة لا تجىء بالمرانة والتدريب ، ولا يغنى عن تعلمها كون الجيل السابق قد أحاط بها علما أو أتقنها عملا . وعلى هذا قلم يعد البحث النفسانى الحديث يستسيغ أو يقبل أن تستنتج خصائص المراحل المختلفة من نظريات فى النمو سابقة عامة ، وإنما أصبح ينشد استخدام المقاييس التجريبية و الملاحظة المضبوطة المبنيه على الاحصاء الدقيق ليصل منها إلى إثبات خواص النمو فى سيره وترقيه .

(١) راجع ص ٥١٠ — ٥١١ .Mind. 1929

(٢) راجع مجلد ٢ ص ٥٥٣ — ٤

الطفل منصباً على شيء يفقهه ، أشبه تعليله فى صحته وخلوه من الأغلاط تعليل الكبار .

ليس هذا فحسب ولكن الباحثين الأولين من أمثال « بيكون » و « لوك » أحصوا مزالق عدة يضل فيها تفكير الكبار ، وهذه المزالق لاتختلف فى جوهرها عما وجده محدثو الباحثين فى تفكير الأطفال : فقد عد « لوك » ثلاثا من هذه (١) :

أولاها : الاعتماد على الآخرين سواء أ كانوا آباء أم جيرة أم علماء ومرشدين :

ثانيتها : المصلحة الذاتية إذ يحل الهوى محل العقل .

ثالثتها : ضيق التجارب مما يتجلى فى الأفراد الذين لا ينظرون إلى المسائل من جميع جهاتها .

***

الباب الثامن

الظاهرة الاخلاقية عند الطفل

بينا من قبل إغفال بياجيه لناحية الذكاء فى بحوثه الخاصة بالأطفال ، ثم حاولنا أن نكمل الصورة التى رسمها عن موقفهم نحو المسئولية الأخلاقية ، واقتطفنا من سجلاتنا وبحوث العلماء ما يخالف وجهة نظر « بياجيه » في التفرقة الجوهرية بين تفكير الطفل وتفكير الكبير .

---

(١) راجع « How We Think » by Dewey

ونتناول الآن ما أسماه الظاهرية الأخلاقية عند الطفل لنرى إلى أى حد توافقه، ولنقرر عمادنا فيما نخالفه فيه .

يقول « بياجيه » إن الطفل ظاهرى، (أى أنه لايدرك نسبية العلاقات بين الأشياء والأفكار) فى كل ناحية من نواحى تفكيره، ولذلك فمن الطبيعى أن تراه فى الميدان الأخلاقى يعير من الانتباه للناحية الظاهرة الملموسة (ناحية النتائج) أكثر مما يعير للنوايا والبواعث المستترة. ثم يقول: إن هذه الظاهرية الأخلاقية إن هى إلا نتيجة اتحاد شيئين: مركزية الذات عند الطفل، وضغط الكبار عليه .

هل هذا الوصف ينطبق على أطفال لندن؟ ذلك ما حاولنا أن نتبينه من ملاحظاتنا للأطفال الذين درسناهم، ومن تحليلنا لأجوبتهم، غير أننا لم نعثر على هذه الظاهرية الأخلاقية إلا فى عدد لايعتد به من متأخرى الأطفال، ويخيل إلينا أنها وما يصحبها من ميل إلى المسؤلية الخارجية، تميز مرحلة سابقة من مراحل النمو العقلى عند الأطفال وقد لا تظل تجدها عند غير الأذكياء من كبارهم . (١)

ولا يعارض هذا الظن من جانبنا ما أثبتناه من نتائجنا عن حوادث الخبل والاتلاف من أن الاطفال لايزالون إلى سن متأخرة يميلون إلى الاعتقاد بالمسئولية الخارجية، فاننا لم نكد نبدأ بتطبيق حكايات (بياجيه) حتى شعرنا أن فيها كثيرا من الغموض والإبهام. وأن بعضها ليس كبير العلاقة بموضوع المسئولية الاخلاقية، إذ أن حسن القصد أو سوءه فيها كان معدوما، أو خافيا على إدراك الاطفال، فالطفل الذى تسلق الدولاب، وأمه غائبة، ليأخذ شيئا من المربى، فكسر الفنجانة عن غير قصد، لم يعتبر سىء النية عند كثير من أطفال الانجليز إذ أنهم يعودون من صغرهم القيام على شئونهم بأنفسهم، ولم ير الأطفال كبير

---

(١) أوردت « أيزاكس » فى مقالها (ص ٥٠٩ Mind 1929) من بين أمثلة كثيرة مثل ولد صغير فى سن الثالثة، أظهر بأقواله وأعماله أنه يستطيع التفرقة بين الخارجى والذاتى، وأنه ليس من الظاهرية بالدرجة التى يظنها « بياجيه » .

فرق في النية بين البنت التي دفعها حب الاطلاع وغريزة اللعب ، أن تستعمل المقص فتحدث فتقا في ثوبها ، والأخرى التي أرادت أن تفاجيء أمها مفاجأة حسنة ، فاقتطعت جزءا من ثوبها وأعطتها إياه .

لهذا كان من الطبعي في نظرنا أن يهمل معظم الاطفال جانب النية في مثل هذه الاحوال ، ويوجهوا همهم في أحكامهم إلى النتائج الملموسة ، إلا من قادهم ذكاؤهم أن يكشفوا بين السطور سر هذه النية المزعومة . ولعل (بياجيه) اضطر أن يصوغ حكاياته هذه في قالب مبهم ، لان الهوج (واللخفنة) ليس من الاعمال التي يسهل فيها توافر النية لاننا (قل أن نعثر على طفل يأتي الاتلاف والتخريب عامداً سيء القصد . صحيح أن هناك من الأطفال من يحدثون ضررا وإتلافا كبيرا ، لا لأشيائهم فحسب، ولكن لما حولهم على وجه العوم ، إلا أن كل هذ ليس مقصودا في ذاته ، وإنما هو ثانوي بجانب نشاط اللعب ، وبجانب ما في عقل الطفل من أغراض ومشروعات . إن الحركة صفة جوهرية في طبيعة الأطفال ، وإن الطفل العادي ليتعلم ويشبع غريزة الاستطلاع في نفسه بالتقليد وممارسة الأشياء وبغير هذا لا يكون عنده ظمأ إلى المعرفة ومحاولة لورودها . وترى الطفل يشد ويدفع ويكسر ويمزق ويقطع ، غير مسوق بدافع خبيث ، وتراه يجذب غطاء المائدة ليستعين بذلك على النهوض ، ويلوي ذنب القطة ليرى ما سيكون من ضوضاء (وخربشة) ، ويقطع جوربه ليظهر قدرته على استعمال المقص ، ويطأ الأزهار تحت أقدامه ليريك أنه مسرور بها ، وقل أن يفطن إلى أن هذه المقدرات التي اكتسبها سببت كدرا وضيقا لمن حوله من الكبار . لهذا تراه حسيرا آسفا كلما عوقب على هذه الأعمال ، أو قوبل من أجلها بغير الرضا ، وتراه يشعر في قرارة نفسه بما في العقوبة من جور وظلم كبير [١] .

---

(١) راجع ص ١٨٢ - ١٨٣ من كتاب

« Everyday Problems ofthe Everyday Child »
byThom. D.A.

لهذا كان طبعيا أن يجيء عامل القصد مقنعا فى حكايات (بياجيه) وإلا تحول الموقف إلى خبل وإتلاف ضد سرقة ، أو خبل وإتلاف ضد كذب . ولهذا ترانا أميل إلى عدم اعتبار نتائج مثل هذه الحكايات فى ميدان المسئوليات الأخلاقية وإن كنا نسلم بأن لموقف الآباء نحو حوادث الخبل والاتلاف بعض الصلة بالتصور الذى يكونه الطفل عن المسئولية .

كذلك لاحظنا فى حكايات « بياجيه » (رقم ٣) عن الكذب عاملا لم لم نسترح له ، ذلك هو ترتب نتائج مادية على بعض الأعمال التى تضمنتها الحكايات فى حين يقرر « بياجيه » أنه تعمد في هذا النوع إنقاص عامل النتائج المادية إلى أقل درجة حتى لا يكون فى ذلك إضافة إلى مقدار القبح فى إحدى الكذبتين .

أما سلسلة (١) من حكايات الكذب ، وسلسلتا (٤) و (٥) من السرقة ، وتعريف الكذب ، فقد طبقناها على أطفال لندن فلم نر فيهم أثرا كبيرا من الظاهرية الأخلاقية كما يفهمها « بياجيه » ، وكما وجدها فى الأطفال السويسريين .

قلنا فيما سبق إن بياجيه يرجع هذه الظاهرة إلى عاملين . مركزية الذات عند الطفل ، وضغط الكبار عليه ، فأما العامل الأول فقد نقدناه فى الجزء الأول من هذا الكتاب (١) ، وأما الثانى فليس عندنا من شك فى أن بياجيه مصيب فيه إلى حد كبير . إلا أنه يخيل إليك من كتاباته أن الطفل قابل متأثر فحسب . وأنه دائما يتلقى مايلقى عليه من الأوامر بالرضا والتسليم واحترام السلطة ، فى حين أن الملاحظات والدراسات التجريبية التى قام بها العلماء على نمو الطفل ، وترقى عقليته تثبت غير هذا . فتروى « شارلوت بولر » مثلا (أن الولد « ديتريش » (وسنه ٥ ؛ ٤) كان يحب والده حبا شديدا ، فعاقبه الوالد مرة لمخالفته ، فخرج من الحجرة يبكى ويقول « أمى ! لن يكون لنا أب بعد اليوم ـ إن هذا الرجل سيلحق بالجد » ومعنى هذا ان الطفل لم يجد سلاحا ينتقم به من أبيه ود لو يختفى ذلك الأب من صفوف الأسرة) .

---

(١) راجع الفصل الثالث من الجزء الأول .

(واستخدمت « روث كلاين » أوامر بسيطة مع طفل صغير مثل « قف » ، أعطنى تلك اللعبة . . . . الخ فوجدت أن الطفل حوالى نهاية السنة الثانية من عمره يحتج على أكثر من نصف هذه الأوامر وإن كان يطيعها) (١) . وقد أشرنا سابقا إلى نتائج « بردجز » فى علاقة الأطفال بالكبار ، وموقفهم من أوامر أولئك ونواهيهم ، فلا داعى لتكرارها هنا .

ويكفى أن نضيف أن علم النفس الفردى قد نادى ولا يزال ينادى (بأن أسلوب الطفل فى الحياة يتكيف عادة ببلوغه سن الرابعة أو الخامسة ، وأن شعوره الاجتماعى وقابليته للتعديل يترقيان وينموان خلال سنواته الأولى ، وأنه يشرع لنفسه فى هذه المدة مجموعة من القواعد والأصول تنظم تصرفه ، وتقرر خططه وأعماله فى مستقبل حياته) (٢) . فالطفل على هذا ليس بالقابل المتأثر فحسب ، ولكنه يستجيب لبيئته ويؤثر فيها أثرا إيجابيا .

***

مما تقدم يتبين لنا أنه لا داعى لافتراض آلات عقليه غريبة توضح لنا سر ما يقع فيه الطفل ذو السبع أو الثمانى السنوات من الأخطاء الحكمية والتعليلية . فبساطة ذ له . ونقص المعرفة المنظمة عنده كفيلان بأن يدلانا على مصادر هذه الأخطاء خصوصاً إذا تذكرنا أنه فى هذه المرحلة (٣) من العمر لا يشتغل بالتعليل

---

(١) راجع ص ٦٠ و ٦٦ من كتاب From Birth to Maturation. by Buhler. C

(٢) راجع ص ١٣٥ و ١٣٧ من كتاب « The Education of Children » by Adler. A.

(٣) جرى العرف على تقسيم النمو العقلى — من المهد إلى الرشد — إلى ثلاث مراحل مدة كل منها سبع سنين ، وعلى تقسيم كل من هذه المراحل إلى شعبتين على الوجه الآتى :

والنظر ، شغله بالنشاط والعمل ، فأمامه دنيا واسعة يريد أن يكشفها ، وأمامه أمثلة متنوعة يريد أن يقلدها ، وقد أعدته الفطرة لهذا ، فجعلته قابلا للايحاء

		المرحلة		مدتها
ا	الغلومة	(١)	المهد أو الصباء	من إلى ٤ سنوات
		(٢)	الطفولة	٤ » ٧ »
ب	الحداثة	(١)	اليفع أو الحداثة الأولى	٧ » ١١ سنة
		(٢)	الحداثة الآخرة	١١ » ١٤ »
حـ	الرشد	(١)	البلوغ	١٤ » ١٨ »
		(٣)	تمام الرشد	١٨ » ٢١ »

(ملاحظة : فى الجزء الأول من المخصص :

وهو أول ما يولد صبى ثم طفل

وهو غلام من لدن فطامه إلى سبع سنين

وهو يافع ما بين سبع إلى عشر سنين) .

هذا التقسيم مبنى على تغيرات جثمانية أكثر منها نفسانية ، إلا أنه على ضعف أساسه مريح ، وكثير من الباحثين يبقون عليه على شريطة أن يضم إليه التنبه إلى أن سلسلة النمو العقلى متصلة ، وأن مجراها يقرب أن يكون صعودا مائلا ، أشبه شىء بالطريق المصعد فى الجبل ، وأننا عندما نوازن بين الطفل واليافع مثلا لانعنى بهما الطفل قبيل السابعة ، والطفل بعيدها ، وإنما نعنى طفلين فى منتصف المرحلتين .

راغبا فى العون والهداية من الكبار ، ولذلك ترى تعليله وتعاريفه فى هذا الدور حافلة بالكثير مما وعاه وسمعه ، وترى تجاربه ومعلوماته تزداد كل يوم تماسكا ونظاما .

وعلى هذا فمعضلة التعليل الأخلاقى فى نظرنا هى معضلة المعرفة والتجارب وهذان إنما يقومان على عادين : أحدهما القوة العقلية المنظمة ، وثانيهما البيئة الثقافية التى تغذى ناحيتى الشعور والوجدان فى الطفل ، وتلهمه المثُل الأخلاقية ، ونماذج التصرف ، وقد يكون هناك داخل البيئة الواحدة دوائر ثقافية واجتماعية صغيرة ربما أثرت فى التعليل الأخلاقى والصبغة التى يأخذها .

ونحن فى افتراضنا لهذا العامل الثقافى إنما نعتمد على بحث (١) آخر لنا . بينا فيه كيف ان الجماعات الانسانية فى العصر الواحد يختلف بعضها عن بعض فى أخلاقيتها ـ فهناك فى عصرنا الحاضر مثلا جماعات تقوم الاخلاقية فيها على السلطة والتشريع ، وأخرى عمادها المنفعة والمصلحة ، ومقياس الحسن والقبح فيها الرأى العام — وقد ترى المجموعة الانسانية تتدرج من نوع إلى آخر من أنواع المقاييس الأخلاقية ، وترى الفرد الواحد يحتك ببيئة أرقى من بيئته التى

وعلى هذا الأساس يصح لنا أن نعتبر المدة من ٧ إلى ١٠ مدة محدودة لاحرج فى معالجتها على انفراد ، واستقصاء خصائصها ومزاياها النفسانية .

على أن هذه المرحلة كانت إلى عهد قريب لاتزال تعتبر العصر المظلم فى حياة الطفل فقد كان المعروف عنها قليلا بالنسبة إلى ما عرف عن مرحلة البلوغ ، وبا كورة الطفولة.

وهناك عنها الآن بحوث موزعة فى بطون الأوراق . والمجلات العلمية ، لاتزال نتائجها فى حاجة إلى شىء كثير من النقد والتمحيص قبل أن تجمع منها صورة صادقة للحياة النفسانية للطفل فى هذه المرحلة .

(١) موضوع هذا البحث

« Moral Reasoning and its Relation to Culture »

وهو الآن تحت الطبع وقد نشرت عنه خلاصة بالعربية فى العدد الرابع من مجلة « الثقافة » . واخرى بالانجليزية فى مجلة كلية الآداب .

درج فيها ، فتغنى تجاربه ، وتتسع معـــلوماته ، ويتغير تبعا لذلك مقياسه الأخلاقى .

على أن بجانب القوة العقلية والبيئة الثقافية عاملا مهما آخر ، نكتفى أن نشير اليه هنا ، تاركين بسط القول فيه لبحث آخر : ذلك هو وجهة النظر الشخصية ، إذ أن كل حال أخلاقية تلمس ناحية من شعور الطفل ومصلحته وتفكيره ، فقد تعيد إلى ذهنه ذكريات حلوة أو مرة ، وقد تثير بعض وجداناته الكامنة فى العقل الباطن ، وقد تكون من نوع لا يأبه له الطفل كثيرا . هذه النواحى الخاصة من النظر لا تعدم أن يكون لها تأثير على منطق الطفل وحكمه على الحادث الأخلاقى . وقد أتينا فى بحثنا على أمثلة كثيرة من هذا كأن تسمع البنت الصغيرة حكاية الفناجين المكسورة فتقول « أنا دائما حريصة » ، « وأنا أساعد أمى فى غسل الاطباق » — وكان تسمع أخرى قصة الطائر السجين فى القفص فتبتدىء تقص الكثير عن الطائر الفرد الذى كان عند أسرتها ، وكيف كان هذا الطائر دائما بائسا حزينا فى قفصه — وكان تسأل طفلا عن السر فى اعتبار الكذب قبيحا فيجيبك ان قول الكذب لذة ولعب ، وان أمه تكذب عليه أحيانا إذ تخبره بأنها لا ترتقب ضيوفا اليوم للشاى ، ثم يجىء هو من المدرسة فيجد الضيوف فى المنزل — وكأن يخبرك آخر — ولا فخر — أن معلمته تحبه لانه عاقل ، ولانه يساعدها فى قضاء المصالح — وكان تسأل آخر عن نوع العقوبة التى يقترحها للص فيقول « إن أمى لم تعاقبنى قط » . . . « إن معاقبة الولد الصغير تجعله يكرهك » . . .

* * *

النتيجة فى قلب فرض علمي :

لقد حاولنا فى بحثنا هذا ـ بطريقة إحصائية ـ أن نبين العلاقة الكبيرة بين التعليل الأخلاقى (عل ـ خ)
والعمر العقلى (ع ـ ع).

ثم أشرنا إلى عامل آخر لاحظنا أثره ، ذلك هو وجهة النظر الشخصية (ن ـ ش) واعتمدنا على بحث آخرلنا فى افتراض عامل ثالث يؤثر فى التعليل الأخلاقى ، ذلك هو عامل الثقافة (ثق). وإلى جانب هذه الثلاثة نقترح أن نضيف عاملا أولياً ثابتا ، تستلزمه طبيعة الأخلاقية نفسها ، ذلك هو اتجاه الانسانية نحو الخير.

فاذا صح لنا أن نستعمل رموز الرياضة وحدودها ، أمكننا أن نضع هذه النتيجة (١) التى وصلنا إليها فى القالب الرياضى التالى :

التعليل الأخلاقى يتوقف على

[(العمر العقلى) ، (والنظرالشخصى) ، (المستوى الثقافى)] + العامل الثابت.

وبعبارة أقصر :

عل ـ خ = وظيفة [(ع ـ ع) ، (ن ـ ش) ، ثق] + ث

(١) Moral Reasoning is a fmncton

o{ (Mental Age) , (Personal Perspective), and

Cultural level or Kultur }+ Constant.

i.e

M r= {(M·A), (P.P), K} + C.

مراجع الفصل الرابع

(1) Adler. A. " The Education of Children ,, .

(2) Ballard. " Group Tests of Intelligence ,, .

(3) Buhler. Ch. " From Birth to Maturation ,, .

(4) Burt. C. (1) " The young Delinquent ,, .
(2) " Report on the Primary School ,, .

(5) Compayre . " Development of the Child in Later Infancy ,, .

(6) Dewey. J. " How We Think ,, .

(7) Harrower. " Social Status and the Moral Development of the child ,, .
(British. J. Ps. vo /. lv. Part 1).

(8) Isaacs. S. " Social Development in Young Children ,, .

(9) Jones. V. " Children's Morals ,, (Art. Handbook) .

(10) Khalafallah.M. (1) " Moral Reasoning of the Primary School Child ,, .
(Thesis in University of London Library).
(2) " Moral Reasoning and its Relation to Culture ,,. Unpublished.

(11) Mac Dougall. W. " Social Psychology ,, .

(12) Piaget. J. " The Moral Judgment of the Child ,, .

(13) Thom. D. A. " Everyday Problems of Everyday Child ,,

(14) Yule. U. " Theory of Statistics " .



الفصل الخامس

تربية الشخصية فى مرحلة البلوغ (١)

مقدمة :

معنى الشخصية - مرحلة البلوغ ومشكلاتها

يجدر بنا — ونحن فى دور نهضة وانتقال ، أن نأخذ حذرنا ، وألا نهمل تربية الشخصية الكاملة فى فتياننا وفتياتنا فى سبيل الحرص على تنمية مواهبهم الذهنية ؛ ولا سيما بعد أن لمسنا ضعف الشبيبة المصرية فى شخصياتها ، وبعد أن شكت المصالح المختلفة ، من عجز خريجى المدارس الثانوية عن حسن القيام بالأعمال التى تعهد إليهم ، والتى ينبغى ألا يعجز عنها طوقهم ، فمعظمهم فاقد الشخصية متردد يهاب تكوين له رأى مستقل فضلا عن إعلانه ، وهم لا يكادون يبينون عن أفكارهم كلاما أو كتابة بعبارة موجزة بليغة صحيحة ، عربية كانت أو أجنبية ، (٢)

ما هى تلك الشخصية التى يفقدها الكثيرون ؟ ما معناها وما مظاهرها ؟ وما هو ذلك الفارق الكبير الذى يفرق بين بعض الأمم الاوربية ، وبين أمة كأمتنا المصرية ، من حيث شخصيتها وشخصية أفرادها ؟ .

اصطلح الناس فى الخطاب العادى على أن يقصدوا بالشخصية صفة

---

(١) ألقى المؤلف خلاصة هذا البحث فى محاضرة بدار النادى الملكى المصرى بلندن فى يونية سنة ١٩٣٥ حين كان ناموس النادى للمرة الثانية - افتتح بها سلسلة محاضرات عملت اللجنة على تنظيمها تحت عنوان (بعض نواحى الاصلاح فى مصر)

(٢) من تقرير معالى وزير المعارف المصرية عن التعليم الثانوى - مايو سنة ١٩٣٥

اومجموعة صغيرة من الصفات ، ينفرد بها شخص عنآخر ، كأن يكون قوى الشكيمة ، أو جذاب الحديث ، أو طلق اللسان ، أو ممن أوتوا صفة الزعامة ، أو ممن يُعتد برأيهم فى الازمات . من هذا ترى أن العرف والكتابات الأدبية وأسلوب الخطاب العادى ، جرت على اعتبار الشخصية ما يتميز به ، أو يفترق فيه شخص عن آخر .

أما معنى الشخصية فى البحث العلمى ، ولا سيما فى علم النفس (١) والاجتماع فهو كل ما يكون الشخص ويجعله فردا مستقلا ووحدة قائمة بذاتها ، يدخل فى هذا منظره ومخبره ، ذكاؤه وخلقه ، عواطفه ووجداناته ، شعوره بنفسه واعتداده بها ، آماله فىالعيش ، وجهة نظره فى الحياة ، وعلاقته بالأسرة والوطن والانسانية عامة ، إذن فشخصية المرء فى أسلوب البحث العلمي هى تلك الصورة الكاملة التى تقوم على وحدة الذات وشعورها بنفسها ، وتقريرها لمصيرها ، وعلمها بمكانتها فى الحياة ، وإذن يتفق أسلوب الخطاب العادى وأسلوب البحث العلمى فى اعتبار الارادة النجيبة العاملة أهم مظهر من مظاهر الشخصية الكاملة . ومثل هذا يقال فى الوحدات الاجتماعية كالمدارس أو الأندية أو الجمعيات أو الأمم ، فاذا أردتأن تعرف أ لنادٍ منالأندية شخصية ، فابحث أولا : أله وجود قائم بذاته ؟ أله نظام يربط أعضاءه ؟ أله مكان بين الأندية الأخرى من نوعه ؟ أله غرض سام يعمل أعضاؤه على تحقيقه ؟ أله أثر فى نواحى النشاط الرياضى والعلمى والاجتماعى فى البيئة المجاورة له ؟ وإذا أردت أن تعرف ذلك عن الأمة فاسأل : أهى أمة حرة عاملة ، لها سلطان وراية ، ودين ولغة ، وآثار وتقاليد وما مكانها بين الأمم ، وما قسطها فى بناء العلم وصرح الحضارة؟

---

(١) راجع

ا . « Personality and Will »
by Aveling . F .

ب — « Experimental Social Psychology. » Ch.X.
by Murphy. G and L.

الآن وقد عرفنا معنى الشخصية فلنرجع إلى الشباب المصرى لندرس هذه الناحية من النقص فيه ، ولنتحسس أسبابها وعللها ، ونتلمس الوسائل لعلاجها ، وليكن ماثلا فى أذهاننا من المبدأ أن الفرد كائن حى تنمو معه شخصيته ، وأن نموه متصل الحلقات ، وأنه فى طفولته كالزهرة المقفلة كلما ترعرعت تفتحت عن سر جديد . إلا أن الشاب فى مرحلة التعليم الثانوى — والعالى — يواجه دوراً من ادوار نموه ، له خطره وأهميته ، بل ربما كان أهم الأدوار فى بناء شخصيته اصطلح العلماء على تسميته بمرحلة البلوغ وحصروا زمنه بالتقريب بين الثانية عشرة والعشرين من العمر ، وأجروا عليه التجارب وتناولوه من وجهاته الجثمانية والنفسانية ، وأثبتوا أن الطفل يواجه فيه أهم مشكلات حياته ، وقد انتفعت الأمم الراقية بنتائجهم فى هذا الميدان : فمن ذلك أن انجلترا مثلا — وعلى رأسها الملك السابق (برنس أف ويلز) — رأت أن أحسن تخليد للعيد الفضى لمليكها أن تقوم بمشروع عام لمساعدة الأولاد والبنات بين سن ١٤ ، ١٨ .

على أن الشعوب القديمة — حتى غير المتمدينة منها — فطنت لخطر هذه المرحلة فخصتها بالمراسم والاحتفالات (١) ، فكانت البنت فى بعض القبائل إذا شارفت البلوغ تعتكف أياماً ، تصوم فيها عن كثير من أنواع الطعام ، وتغض من بصرها عند الرجال وتعتنى بأعمالها وأقوالها وأحلامها ، اعتقادا منها ان كل حلم تراه فى هذه المدة يتحقق بعده ، ولهذه المراسم قيمتها التاريخية إذ أنها الأساس لكثير مما نراه فى حضارات اليوم .

---

(١) راجع « Psychology of the Adolescent » by Hollingworth. L and "The Adolescent Child" (Article in Handbok;o by the same).

الباب الأول

معضلة الفطام النفسانى

قلنا إن الشاب يواجه فى هذا الدور أزمات جساما ، وأهم هذه الأزمات ثلاث : —

(الأولى) : مشكلة الخروج من وسط الأسرة إلى محيط المجتمع ، أو بعبارة أخرى معضلة الفطام النفسانى : إذ يتجه المراهق فى هذا الدور إلى تغيير عاداته ، والخروج عن مألوف طفولته ، والتحرر من رق الاعتماد على أبويه وأهله ، والرغبة فى الاستقلال فى حياته الوجدانية والعاطفية ، هذا الاتجاه طبعى وإذا سار سيرته الطبيعية ، وتغلب على ما يصادفه من عقبات ، لم يصل الشخص إلى سن العشرين إلا وقد استقل عن المنزل بشعوره ، وشب عن طوق استسلام الطفولة والتظلل بظل الأبوين ، وأعد نفسه لمواجهة الدنيا بما فيها من شئون وصعاب .

غير أن التخلى عن صفات الطفولة ليس بالأمر السهل ، وكثير من الأشخاص يعجزون عنه فيبقون مرضى بحب المنزل طول حياتهم ، وقد يشل هذا المرض إرادتهم فينشئون ناقصى الشخصية ، فاقدى الهمة والأمل ، والذنب فى هذا ليس ذنبهم وحدهم ، بل هو ذنب البيئة والآباء الذين لا يعودون الطفل من صغره الاعتماد على نفسه ، والذين ينظرون إليه كأنه ينتمى إليهم لا إلى نفسه والجيل الذى ينشأ فيه . وقد يغلون فى حبهم له فيكثرون من اهتمامهم الشديد به ووضعه فى فراشه ، ومناداته بأسماء الطفولة ، ومساعدته فى أكله ولبسه . وقد يسرف بعض الأمهات فى تعلقهن الشديد بأولادهن ، فيسببن لهم كثيرا من المتاعب التى تحول بين الكثيرين منهم وبين النجاح إذا فارقوا منازلهم إلى جهات بعيدة . وبحوث علم النفس حافلة بالكثير من الأمثلة فى هذا الموضوع ، وفى حياتنا المصرية شواهد كثيرة عليه ، فروح التعلق بالمنزل عندنا قوية ، وروح الاستقلال والاقدام وركوب الخطر ضعيفة ، ولقد يذرف بعض شباننا الدمع مدرارا إذا

فارقوا منازلهم إلى جهة أخرى من جهات القطر بضعة أشهر .

على أن المدرسة عندنا ليست بريئة من الاهمال فى هذا الباب ؛ فالعلاقة بين التلميذ من جهة ، وبين المدرسة وإدارتها من جهة أخرى ، لاتنمى فى الفرد روح الشخصية والاستقلال ، ولا تكون عنده الشعور الحر بالمسئولية ، ولاتهيء الجو الصالح الذى يجد فيه الفرد منفذا لمظاهر حريته وذاتيته .

ويزيد فى اضطراب أعصاب الطفل وشعوره بضعفه فىهذه المرحلة اعتماده الاقتصادى على أبويه ؛ فهو لما يقو بعد على كسب عيشه ، والاستقلال فى موارد رزقه . لهذا يفطن كثير من الأسر فى الأمم الراقية إلى سد هذه الثلمة بأن يهيئوا لأولادهم السبل للالتحاق بعمل من الأعمال فى عطلة الصيف ، يكسبون منه عيشهم فيدركون لذة الكسب ، ويعرفون قيمة القصد فى العيش ، ويضعون لبنة فى بناء تحررهم الاقتصادى .

كذلك تعمل المدرسة والآباء فى هذه الأمم على مساعدة الطفل على النجاح فى انتقاله من عصر الطفولة إلى عصر الرجولة ، فيكون الأب أو المدرس الأخ الأكبر للابن أو التلميذ يلحظه عن كثب ، ويرشده دون قسر ، ويرافقه مرافقة الصاحب لا المسيطر ، ويعينه على أن يكيف أسلوب حياته بنفسه ، وأن يحدمكانه فى دائرته الاجتماعية . ويعنى كثير من الأسر باعطاء أبنائهم وبناتهم فى المنزل كل الفرص الممكنة للوحدة والاستقلال ؛ فلكل من الأولاد حجرته الخاصة ، أو على الأقل جزؤه الخاص من الحجرة ، يكون فيه مكتبه ومستودع أسراره ، يخلو إليه فى ساعاته الخاصة ، ليكتب مذكراته أو يسبح فى خيالاته وذكرياته .

إذن فلا عجب أن نرى تحت تأثير هـذه العوامل المختلفة بونا شاسعا بين الأشخاص واستعدادهم للعمل فى الحياة : فبينا نجد فى مرحلة البلوغ أفرادا مستقلى الفكر ، ناضجى التدبير ، يعملون بعزيمة وجد ، سائرين على الدرب الموصل إلى النجاح ، إذا نحن نجد آخرين قد وقفت بهم المطى وقصروا دون الغاية فلم يهتدوا إلى ما يناسبهم من عمل وظلوا مذبذبين بين تجارة وتجارة ، أو بين مديرية وأخرى .

الباب الثانى

معضلة الجنس

أما المشكلة الثانية من مشكلات البلوغ فهى معضلة الجنس ، وقد يظن بعض الناس أن الكلام فيها سابق لأوانه ، وأن مصر لم تواجه فى هذا الباب ماواجهته الأمم الأخرى من المشكلات ، والحق أن المعضلة قائمة عندنا فى مصر، لا يغطيها إلا التحرج عن الكلام فيها — والتربية التى نتبعها فى هذا الموضوع ناقصة ، وناشئة المدارس عندنا عرضة لأخطار جنسية كثيرة .

لهذا كان لزاما علينا أن ندرس غريزة الجنس ومظاهرها النفسانية فى مرحلة البلوغ ، لنعرف السبيل إلى توجيهها أو ضبطها ، وتخليص الشباب من أمراضها .

أما كون غريزة الجنس من أهم العوامل فى حياة الطفل وفى نموه النفسانى والجثمانى ، وكون تجاهل داعيها — كتجاهل داعى أى غريزة أساسية فى الحياة — يؤدى إلى عواقب سيئة ، فذلك متفق عليه من كبار علماء النفس الآن ، وقد أثبتت بحوثهم أن الطفل قبيل مرحلة البلوغ وإبانها يتعطش للتواصل أيا كان ويشعر برغبة شديدة فى الاتصال بشخص آخر ، سواء أكان من جنسه أم من الجنس الآخر ، وأن السنوات الأربع أو الخمس التى تعقب ظهور أعراض البلوغ هى أنسب مراحل الحياة لتنمية شعور الجنسيه الغيرية (١) وأنه إذا سد الطريق على هذا النمو فى تلك المرحلة فقد يندر أن يجد فرصة أخرى لسيره الطبيعى .

هذه نقطة يجب أن يتنبه لها المربون فى مصر ، وعلى الأخص المشرفون على سير التدريس فى المدارس الابتدائية والثانوية — إذ أن حياة المدن عندنا وما جرينا عليه من العادات يجعلان الأولاد والبنات عرضة لخطر الجنسية المثليّة (٢)

---

(١) و (٢) الجنسية الغيرية ؛ والجنسية المثلية
أو غيرية الجنس ومثليته : اصطلاحان قصدت باولهما الظاهرة الطبيعية

وقد يؤول أمر بعضهم إلى انعكاس الطبع وإلى العادات السرية وما يصحبها من الأمراض وأحلام اليقظة واضطراب البال وإهمال العمل .

هذا إلى أن نظام الابعاد بين الجنسين فى شكله الحاضر فى بعض بيئاتنا قد يجر إلى نتائج سيئة يجدر بالمربين أن يتلافوها — ومن بينها تلك الصور الخيالية التى تخلقها الوهم فى عقل كل من الجنسين عن الجنس الآخر ، والتى تجعل الأفراد عرضة للأمراض الوجدانية والعقلية ، وتجعل من الصعب عليهم فيما بعد إعداد أنفسهم للحياة الجنسية المشروعية .

هذا الموضوع من الموضوعات الاجتماعية الشائكة ، والخلاف بين الباحثين فى نواحيه التربية والنفسانية والاجتماعية كثير ، ولكن هناك نواحى منه اتفق معظم المربين على صلاحها ذلك أن يعطى الأطفال قسطا من المعلومات عن الجسم ووظائفه العضوية ، ويجاب عن أسئلتهم المحرجة فى صراحة وحكمة ، ويتدرج فى تزويدهم بالمعلومات الجنسية على حسب سنهم وإدراكهم ، ويعودوا ضبط النفس على قواعد الصحة والشرف ، لا على أساس التخويف من الشر والخطيئة فحسب ، فان التربية المبنية على أساس التحذير وحده تربية ناقصة تفكك الشخصية وتجعل صاحبها فى حرب دائمة مع نفسه .

ومما يساعد على تربية الابن تربية جنسية صالحة أن يكون الجو الذى ينشأ فيه جو اكله قصد فى المعاملة ، وتوسط بين اللين والشدة ، ومودة ورحمة بين الوالدين . فالطفل الذى ينشأ فى بيئة كلهـا نزاع وخصام تصبح حياته الوجدانية مزعزعة مضطربة . كذلك يحسن بالأسر أن تتزاور ليتهيأ للناشئين والناشئات فرص بريئة

(Hetero - sexuality) من اتجاه الشعور الجنسى عند الذكر إلى الأنثى ، وعند الأنثى إلى الذكر .

وقصدت بثانيهما (Homo - sexuality) الظاهرة الشاذة عند بعض معكوسى الطباع من اتجاه الشعور الجنسى عند الذكر إلى مذكر ، وعند الأنثى إلى أنثى مثلها . وعلى هذا فالشخص نفسه يوصف بانه غيرى الجنس أو مثليه تبعا لانتمائه إلى الطبعى أو الشاذ من الناس .

يتعارفون فيها ، ويأنس كل بالآخر ، تحت رعاية الوالدين وإشرافهما الحكيم .

ولأنواع النشاط الاجتماعى والفنى من موسيقى ومناظرات وألعاب جمعية أثر حميد فى هذه الناحية ، فمثل هذه الأنواع تصلح أن تخدم غرضين :

الأول التعارف و تبادل الود بين أفراد الجنسين .

والثانى توجيه الشعور بالجنسية وجهة سامية ، يجد فيها الفرد لذة نزيهة فى لحن موسيقى ، أو قطعة شعرية ، أو أنشودة وطنية ، أو فكاهة مستظرفة أو ألعاب جمعية سارة ، على نحو مايقوم به أحداث القرى الصغيرة فى مصر . ويدخل فى هذا الباب الألعاب البدنية المحتشمة التى يشترك فى تنظيمها على نغمات الموسيقى مجموع مختلط من الأطفال مما يسمونه فى انجلترا رقص العامة أو الرقص البلدى . هذا إلى أن الألعاب والحياة فى الهواء الطلق ، والعناية بالفنون الجميلة ، والبحوث الدهنية ، وتعويد الولد والبنت التمتع باللذات البريئة كالمطالعة ، والأشغال اليدوية والتصوير والرسم وبناء النماذج ، والسباحة وكرة المضرب ، وجمع المجموعات العلمية والتاريخية ، كل هذا يوجه النشاط الفنىّ وجهة حميدة ، ويهيء لصاحبه متعا دائمة فى الحياة .

هذا القدر الذى أسلفته يمثل فى نظرى الوسط المقبول الذى يصبح أن نتبعه دون خوف أو حذر ، فحسبنا أن نربى الطفل تربية صحيحة صالحة ونبين له من صغره أن جنسه لن يتغير ، وأن أولاد اليوم وبناته هم رجال المستقبل ونساؤه ، وأنه لا الولد يربى البنات ، ولا البنت تربية البنين — وفى هذا تلافٍ لما يقع فيه كثير من الآباء من خلق المشكلات فى حياة الطفل ، إذ يظهرون أمامه الكراهة لجنسه ، أو يلبسونه ملابس الجنس الآخر — ومن هذا مايحدث أحيانا من أن بنتا يتفق ان تشبه مخايلها ملامح الاولاد فيخاطبها اصدقاء الأسرة وجيرانها خطاب الولد ، ويكون هذا مبدأ لصعوبات كثيرة فى حياتها .

ويجب توقى المناقشات الخاصة بالجنسين أمام الاطفال — ولاسيما ماتضمن منها التعريض بأن البنات دون الاولاد فى المنزلة — إذ أن فى تعويد الاولاد الاعتقاد بأن البنات أضعف منهم شأنا تنشئة لهم على أن يعتبروهن موضعا للرغبة

وقضاء اللبانات فحسب ، وعلى أن ينظروا إلى العلاقات الجنسية نظرة عمياء مشوهة . وهذا النقص تئن منه الأمم المتمدينة الآن على الرغم من محاولتها المساواة بين الرجال والنساء فى ميادين كثيرة .

أما التربية الجنسية العضوية فليس من اللازم أن يعطاها الاطفال فى المراحل الأولى من العمر ، والافضل الانتظار حتى يبدأ الطفل نفسه بالسؤال ، مدفوعا بغريزة الاستطلاع . وليحذر الآباء أن يجيبوا الطفل إجابة تنبه ما كمن فيه من لرغبات الجنسية ، أو أن يقتنوا الصور والكتب التى تهيج فى الأطفال هذا الشعور ، وليكفوا عن أخذهم لمشاهدة أشرطة للخيالة مبنية على الموضوعات الجنسية . وليكن للأطفال حجر خاصة ينامون فيها منعزلين عن آبائهم ، ثم ليفرق بين البنات والأولاد فى المضاجع .

وقد يكون من المفيد هنا أن نذكر بعض الظواهر التى تلاحظ على البنات والأولاد فى مرحلة البلوغ ليفطن لها الآباء والمربون : فبعض البنات مثلا يظهرن بمظهر الكراهة للأنوثة ، ويملن إلى تقليد الأولاد خصوصا فى عاداتهم المستهجنة أو الرذيلة كالتدخين وتعاطى المسكرات . وإذا حللنا هذه الظاهرة وجدنا أن منشأها كراهة البنت الأنوثة فى دور الطفولة ، وأن هذه الكراهة كانت مستورة حتى جاء دور البلوغ فكشف عنها القناع لهذا كان من المهم أن نراقب البنات فى طور البلوغ لنرى ماذا ستكون حالهن تجاه دورهن فى الحياة المقبلة ، وقد نجد من البنات من ينصرفن إلى التفكير فى العلاقات الجنسية والانشغال بالشبان . ولذلك كثيرا ما يشتجرن وأمهاتهن ، ويدعين أنهن مهيضات الجانب مضطهدات .

ومعظم الأولاد فى مرحلة البلوغ يميلون إلى التشبه بالرجال فى الشجاعة والحكمة والثقة بالنفس — غير أن منهم من يهابون صعاب الحياة ويفرون من مواجهتها لفقد الثقة بأنفسهم ، وربما ظهر بعضهم بمظهر الضعف والخنوثة ، وقلدوا البنات فى تصرفهم كالافراط فى التزين واستهواء الأعين . وهنالك فريق ثالث من الأولاد يغلو فى ادعاء الرجولة ، والتظاهر بخصائصها ، فيفرط فى الشرب وفى العلاقات الجنسية ، ويرتكب الجرائم لا لشىء سوى رغبته فى التظاهر بالرجولة والقوة .

الباب الثالث

اتخاذ فلسفة فى الحياة

أما النقطة الجوهرية الثالثة فى مرحلة البلوغ فهى معضلة اتخاذ فلسفة فى الحياة: وتتناول إبصار الشخص فى نفسه ، وتفكيره فيما خلق له ، وفى الدور الذى سيمثله على مسرح الحياة . وفى علاقته بالجماعة الملاصقة له . والمجموع الذى يعيش فيه ، وبوطنه وحكومته . ونظره فى ملكوت السموات والأرض ، وفى معنى الوجود والخلود ، وسر الحياة والموت ، وماذا وراء الطبيعة من خفايا وأسرار .

هنالك فى بالغى كل أمة حوالى خمسة أو ستة فى المائة لا يرتفعون فى تفكيرهم لى مستوى الطفل ذى الاثنتى عشرة . مثل هؤلاء لا يتعبون أنفسهم فى التفكير الفلسفى أو الدينى ، ولا ينظرون وراء الأسبوع أو الفصل الذى يعيشون فيه ، وإنما يأخذون الدنيا على علاتها يوما بيوم ، وينعمون بجهلهم فى الحياة .

وهنالك من الجهة الأخرى نحو عشرة فى المائة من السكان يبدءون فى سن الطفولة يتساءلون عن الوجود وأسراره سؤال الجاد الظامىء ، وهؤلاء هم أذكى جيلهم ، وهم عرضة أكثر من غيرهم للتعب والنزاع العقلى ، ومن هؤلاء فيما بعد تنبعث المذاهب الفلسفية والأخلاقية . إلا أن المرحلة الطبيعية لتفكير غالبية كل أمة فى هذه المعضلات هى مرحلة البلوغ ؛ ففيها تثور الشكوك الدينية ويحتدم النزاع الداخلى ، ويكثر ولوع اليافع بالمناظرات السياسية والفلسفية ، وتشغل البنت أو الولد جزءا كبيرا من الوقت فى التفكير فى النفس ، والاستعداد للمستقبل .

أما نفس كل شخص فهى محور تجاربه ، وهى تظهر فى نواحى متعددة فى منظر جثمانه ، فى أخلاقه وعمله ، فى تصرفه الاجتماعى ... وهلم جرا ، ثم هى تستمد قواها من بيئته التى نشأ فيها : من معهده ولغته ، من دينه ووطنه . فنفس كل شخص إذن هى مجموعة هذه الأنفس فيه ، وهى تنمو من جذيرات صغيرة تنبثق

فى عهد الطفولة ، ثم تأخذ شكلها الكامل فى مرحلة البلوغ ، وتتكيف بالصورة التى سيكون عليها الشخص طول حياته ، وفى مرحلة البلوغ يقوى شعور الشخص بنفسه فيطيل النظر إلى المرآة ، ويعتنى بهندامه ، ويتنبه لشعور الناس نحوه وطرق خطابهم له ، ويحلم فى يقظته ومنامه بما تسكنه له زوايا المستقبل.

وشأن البنات فى ذلك شأن الأولاد ، إلا أنهن يفقنهم بالطبع فى العناية بمظهرهن وملبسهن وتجميل أنفسهن .

وإذ كانت مدارك الشاب العقلية تصل فى هذه المرحلة إلى أقصى غاياتها من النمو . فمن الطبعى أن يشغل إذن بالتفكير فى المعنويات بعد أن شغله عالم الحس والذات أيام الطفولة الأولى ، ومن الطبعى — وقد كملت رجولته — أن يطلب لنفسه مكانها فى هذا الوجود الشامل . فهو يبحث عن الكمال لنفسه بين العظماء الذين يعيشون فى عصره . وبين النابغين الذين يحدثه عنهم التاريخ ، وبين الأبطال الذين تصورهم له تراجم الحياة ومسارح التمثيل وصفحات الروايات .

من هذا يدرك القارىء مس الحاجة فى هذه المرحلة إلى مساعدة الطفل على الحذر فى اختيار الكتب التى يقرؤها ، والروايات والصور التى يشهدها ، ومن هذا يدرك زعماء الأمة وكبراؤها مسئوليتهم أمام الله والتاريخ ، إذ يضربون باعمالهم مثلا سوف يقلده الجيل الناشىء — فان كان الكبراء بعيدى الهمة ، قويى الشخصية ، ثابتى الايمان ، مخلصين للوطن ، ترسم الناشئون خطاهم ، وبنوا كما كانت أوائلهم تبنى . ومما يجب تنبه الآباء والمربين له أن يحتاطوا من أن يلجأ الولد إلى تقليد شخص واحد ، واتخاذه مثله الأعلى . بل عليهم أن يوجهوه إلى الاختيار وانتقاء الصفات والمزايا الفاضلة ، فيقلد الشجاعة فى واحد ، والامانة فى ثان والجلد والصبر فى آخر ، وهلم جرا .

ثم ليحذر المشرفون على الطفل أن يدعوه يقلد غير الجوهرى من الصفات والعادات ، كالطفل الذى اعتاد أن يستعين بالمنبه على القيام من نومه فى الساعة الواحدة بعد منتصف الليل ، فيخرج للرياضة مقلدا فى ذلك ماقرأه من أن «جوته» الشاعر الالمانى كان يفعل هذا أحيانا . . .

على أن التقليد وحده ليس كافيا فى بناء الخلق ـ فأهم منه الاعتماد على النفس والاعتداد بها ، واقتحام الصعاب ، ومعرفة الحد الذى تصل إليه طاقة الفرد فى مغالبة هذه الصعاب .

وليكن القائمون على أمر الطفل رفقاء به ، حراصا على نجاحه فى نضاله ، حتى لا يسد عليه الاخفاق أبواب تفكيره السليم ، فيدفعه فى طريق الاجرام أو الجنون إذ أثبت علم النفس الحديث أن الاجرام والجنون والانتحار إنما تنشأ فى الغالب من الخيبة فى معرفة النفس ، وفى العثور عليها وفى التوفيق بين مطالب الحياة المختلفة . ولهذه الامراض مقدمات ، تظهر عادة فى التحفظ الشديد ، والصمت الزائد ، والعزلة والجفاء ، وانكسار البال ، كذلك كثيرا ما يلجأ الاحداث فى مرحلة البلوغ إلى عادات السكر ، وتعاطى المخدرات ، إذ يجدون فيها مخرجا من من معضلات الحياة ومصاعبها الوجدانية .

أما تحديد علاقة الشخص ببيئته فذلك يقوم على أساسين لا يقوم أحدهما إلا بالآخر :

أولها : ذاتية الفرد .

ثانيهما : عضويته فى المجموع .

والمدرسة هنا تستطيع أن تكون عاملا كبيرا فى تحديد تلك العلاقة وتكييفها ، والتوفيق بين حرية الفرد وسلطة المجموع ـ وذلك بما تقوم عليه المدرسة من وحدات اجتماعية صغيرة تسميها فصولا ، وبما تنظمه من حفلات وألعاب ورحلات ينمو فيها الشعور بروح الجماعة ، ويتعلم فيها الفرد الولاء لرفاقه ، والدفاع عنهم ، والخضوع لقوانينهم . ثم يشعر فيها فوق ذلك أنه ينتمى إلى وطن صغير له دستوره وتقاليده ، وهذا ينمى فيه شعوره بانتمائه إلى وطنه الأكبر ، مهبط أبيه وجده ، ومصدر فخره ومجده .

من هذا نرى ضرورة احتفاظ كل معهد على بكيانه واستقلاله ، وغرس حب ذلك المعهد فى قلوب طلابه بمختلف الوسائل والأساليب ، من اتخاذ شارة له ، وإحياء أعياد سنوية به ، وعقد حفلات يحضرها كبار خريجيه وصغارهم ، وإقامة ألواح الشرف يخلد عليها أسماء النابهين منهم ، وتنظيم المباريات العلمية والرياضية ، بين ذلك المعهد وأمثاله من المعاهد الأخرى .

وأما بحث الطفل فى مرحلة البلوغ عن تحديد علاقته بوطنه الأكبر فذلك ما يجب على أولى الأمر الآن فى مصر أن يولوه اهتمامهم ، وأن يعينوا الطفل فى جهاده فى هذه المرحلة بما ينظمون من محاضرات عامة ، ومن إذاعات على اللاسلكى وبما يزودونه به من دروس فى التربية الوطنية ليعرف الطفل حقوقه وواجباته وليعلم نظام الحكم فى بلاده ، وليقيس ذلك بما يعرفه عن نظم الحكم فى البلاد الأخرى .

ثم ليرحب من بيدهم الأمر بما يجدون عند الطفل من رغبة فى الجدل وحب فى المناظرة (١) ، فيشجعونه على البحث فى الموضوعات التى تصبو اليها نفسه فى هذه السن ، كموضوعات : الحق والقوة ، الانسان الكامل ، شجاعة العقول ، الحكومة الفاضلة ... وهلم جرا .

أما الشعور الدينى فلا نسبة بين أهميته فى حياة الطفل وبين القدر الضئيل من العناية الموجهة اليه فى مصر . ويخيل إلى أننا فى مصر لا ندرك قيمة الدين عاملا من أكبر العوامل فى بناء الشخصية وتزويدها بالمثل الأعلى فى الحياة ، ولا دعامة من دعائم الاستقرار فى الأمة ، وتماسك أنظمتها ، وترابط صفوفها .

قلنا فيما سبق إن الطفل يشغل ذهنه فى مرحلة البلوغ بمشكلات الخلق والوجود ، وأسرار المبدأ والمعاد ، ومعضلات الحياة والموت ، وأنه كثيرا ما يساوره الشك فيما حوله من أحكام ومعتقدات ، وأنه لهذا يتلمس الهداية من من أب يسأله ، أو أستاذ يستوضحه . أو كتاب يقرؤه ، ولقد أعرف من بين

---

(١) راجع « Youth and its Everyday Problems »
b yTh'Aom, D

رفقائى فى مصر من كانوا فى هذه المرحلة يصرفون وقتا فى التفكير والنظر وأعرف منهم من قرأ معظم كتب الغزالى وابن الحاج وابن رشد ، وأعرف من بينهم من كان يدون فى مذكراته اليومية كل ما يعرض له من شكوك وخواطر وما تقدمه يداه من سيئات وحسنات .

إذن فمرحلة البلوغ فرصة يجب اغتنامها لمن يحبون أن يروا أبناء الأمة وبناتها لهم وجهة نظر الحياة ، وإيمان صادر عن علم و يقين ، والسبيل مفتوحة للمتفقهين فى الدين يستخرجون ما فى كتاب الله وسنة رسوله ، وسير الصالحين وآراء الفلاسفة من أسرار وحكم ، ويصورون من كل هذا ومن تاريخ الأمة مثلا عاليا تتجه اليه نفوس الشبيبة ، وتقيس عليه أعمالها ، ثم يعرضون على الناشئة تلك المُثُل فى كتاب أو رواية أو محاضرة أو شريط ، أو حديث على البرق ، أو خطبة فى يوم جمعة أو عيد ، أو افتتاح عام دراسى أو اختتامه . كذلك يجب علينا — وهو فى استطاعتنا — أن نهتم بأحياء التقاليد الدينية فى مدارسنا ومعاهدنا ، وأن ننتفع بالأعياد الدينية فيما قصدت له من تربية الشعب وجمع كلمته ، وإحياء شعوره ، وان نحث بنينا وبناتنا ورجالنا ونساءنا ان يعمروا مساجد الله ، فانما يعمر مساجد الله من آمن بالله واليوم الآخر وأقام الصلاة وآتى الزكاة ولم يخش إلا الله .

وإذا ذكرنا الدين فلنذكر بجانبه لغة الدين ، لغتنا العربية . فبلادنا من هذه الوجهة فى مركز غريب ، وستظل حياتنا الاستقلالية ناقصة ، وشخصيات أبنائنا مفككة ، وقلوب جموعنا شتى ، حتى يعم التعليم فتتوحد اللغة ، وإننا — وإن كنا خطونا خطوات واسعة فى هذه السبيل فى الخمسين سنة الأخيرة — ليجب علينا أن نحث الخطى ، وأن نستعين على تعميم الفصحى وتوطيد دعائمها بكل الوسائل ففى ذلك توحيد طرق التفكير وأساليب الحياة فى الأمة ، وتوجيه جهودها إلى أشرف الغايات .

مراجع الفصل الخامس
(من الجزء الثانى)

Adler. A. (a) " The Education of Children . ,,

(b) " What Life Should Mean to You . ,,

Aveling. F. " Personality and Will ,, .

Flugel. J. C." Psycho - analytic Study of the Family ,, .

Hadfied " Psychology of Morals ,, .

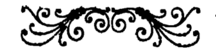
Hollingworth. L. (a) " Psychology of the Adolescent ,, .

(b) " The Adolescent Child ,, .

(Article in Handbook) .

Murphy. G. and L." Experimental Social Psychology ,, .

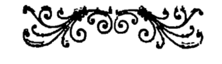
Thom . D . A. " Normal Youth and its Everyday Problems,,



فهرس الرموز الواردة بالكتاب

الصفحة	الرمز	مدلوله	ما يقابله بالانجليزية
٥٧	ع . ع	عمر عقلى	M . A
٥٧	ع . ز	عمر زمنى	C . A
٦١	م	مثلا	e . g
٧٤	ن . ذ	نسبة الذكاء	I . Q
٨٧	ن . نم	نسبة النمو	D . Q
٨٧	ع . نم	العمر النموى	D . A
٩٠	ج	عامل جامع أو عام	g
٩١	ص	عامل خاص	s
٩٣	ف	الفكرة أو الشىء الماثل أمام العقل	f
١٠٢	ب	بطء أو ركون	p
١٠٣	و	مراوحة أو تذبذب	o
٢٣٢	إ	إرادة	w
	خج	المسئولية الخارجية	
	ذت	« الذاتية	
	شك	(الأجوبة) الشاكة	
	عد	العدد	N
	ربع ١	الواقع عند نهاية الربع الأول من الترتيب	Q 1
	ربع ٣	« « « الثالث « « «	Q 3
	وسيط	« فى المنتصف تماماً	Mdn

ما يقابله بالانجليزية	مدلوله	الرمز	الصفحة
Q . D	الفرق الاحتمالى	ف . ح	٢٧٣
M r	التعليل الأخلاقى	عل . خ	
P . P	(وجهة)النظر الشخصية	ن . ش	
K	الثقافة	ثق	
C	(العامل) الثابت	ث	



فهرس الجداول والرسوم

قاموس الاعلام

معجم المصطلحات

Ability	قدرة ــ مقدرة
Accidental	عرضى ــ اتفاقى
Acquired	مكتسب
Adjustment	تعديل ــ ملاءمة
Adolescence	بلوغ
Adult	راشد ــ كبير
Aggression	عدوان
A – moral	لا أخلاق
Animism	القول بحيوية الأشياء
Artificialism	القول بصنع الانسان الأشياء (بياجيه)
Attribute	وصف
Awareness of one's own Experience	دراية الفرد تجاربه (سبيرمان)
Background	مغرس ــ منبت
Behaviour (instinctive)	سلوك غريزى
Behaviourism	مذهب (أو نظرية) السلوك
Capacity	كفاية
Capitulation (Theory)	نظرية الاستعادة
Causation	السببية
Clumsiness	الخبل الجسمى ــ عدم تناسق حركات الجسم ، اللخفنة ، (بياجيه)

Codification	تقرير القواعد (بياجيه)
Compensation	تعويض
Conjunction	عطف
Consciousness	شعور
Constant	ثابت
Constitution	تركيب
Constraint	ضغط
Controll (paired)	ضبط ثنائى
Controll (random)	ضبط اتفاقى
Cooing	بأبأة — نغاء
Correlation	ارتباط ـ تضايف ـ تلازم
Correlation (Partal)	تلازم إفرادى
Culture	ثقافة
Death Instinct	غريزة الفناء
Definition (Assertive)	التعريف الحكمى (خلف الله)
« (Illustrative)	« الشارح «
« (Proper)	« الوجيه «
Delight	انبساط
Deprivation	حرمان
Development	ترقى — تكشف
Development (Emotional)	ترق وجدانى
« (Intelleetual)	« ذهنى

Development (Moral)	ترقٍ أخلاق
« (Social)	« اجتماعى
Direct Measurement	قياس مباشر
Displacement	إبدال (التحليل النفسى)
Distress	ضيق
Disturbance	اضطراب
Dullness	غباء — بلادة

Eduction of Correlates	ستنباط المتعلقات (سبيرمان)
« « Relations	« العلاقات
Ego	الذات
Ego—centrism	ذاتية المركز
Energy	طاقة — نشاط
Environment	بيئة
Equality	مساواة
Equity	رحمة وتسامح
Ethical	خلقى
Evidence	دلالة
Excitement	تأثر
Exclusion	إبعاد ـ تحاشى
Exhibitionism	عرضية — مظهرية
External Authority	سلطة خارجية

Factor (General)	العامل العـام
« (Special	« الخاص
Feeble - mindedness	ضعف العقل
Feeling of Guilt	الشعور بالخطيئة
« » In feriority	« بالضعة
Form Board	لوحة الأشكال
Function.	وظيفة
Genius	عبقرى - نابغ
Gestalt (Theory)	نظرية الهيكل أو الشكل العام
Gifted	موهوب
Heteronomous	خارجى
Hetero - Sexuality	الجنسية الغيرية
Homo - Sexuality	الجنسية المثلية
Id	الذات الدنيا
Identity	العينية
Idiocy	أفن - عته
Imbecility	بلاهة
Inborn	مفطور
Insight	بصيرة - فراسة
Intelligence	ذكاء
Introjection	الانتزاع (التحليل النفسى)
Judgment	حكم
Justice (Immanent)	العدالة الحلولية (بياجيه)

Leader (the Apostle)	الزعيم المرشد
« (the Pedagogue)	« المربى
« (the Sovereign)	« الرئيس
Libido	النشاط الحيوى
Likeness	المشابهة
Manipulation	الممارسة
Mannerisms	اللوازم
Masturbation	العبث الجنسى
Maturation	النضوج ـ الاستواء
Maturity	الرشد
Mazes	التعاريج
Mechanical	آلى
Median	وسيط
Mental Energy	نشاط عقلي
« Productivity	« إنتاج
Method	طريقة
Morals	أخلاق ـ آداب
Moral Sense	الحاسة الأخلاقية
Negative Phase	المرحلة السلبية
Normal	طبيعي ـ عادى ـ متوسط
Objective	موضوعى
Obstinacy	عناد
Oscillation	مراوحة ـ تذبذب

Performance Tests	اختبارات عملية
Perseveration	بطء ـ ركون
Personality	شخصية
Personal Perspective	وجهة النظر الشخصية (خلف الله)
Picture Completion	إكمال الصورة
Psychic	نفسى
Psychological	نفسانى ـ منسوب إلى علم النفس
Psychology (Individual)	السيكولوجيا الفردية
Psycho - neurosis	العُصاب النفسى
Puberty	المراهقة
Punishment (Expiatory)	عقوبة التأديب
« (Reciprocal)	القصاص
« (Restitutive)	الجزاء التعويضى
Questionnaire	استفتاء ــ استنباء
Random	صدفة ــ اتفاق
Ranking	ترتيب
Raw Material	مادة غفل
Reaction	ردفعل ــ رجع ــ ركس
Real	حقيقى
Realism	واقعية ــ وحدة الوجود (بياجيه)
Realism (Moral)	الظاهرية الأخلاقية (بياجيه)
Reasoning	نظر ـ تعليل
Reflective	تأمل

Repression	كبت
Responibility (Collective)	مسئولية جمعية
« (Moral)	مسئولية أخلاقية
« (Objective)	مسئولية خارجية (بياجيه)
« (Subjective)	مسئولية ذاتية (بياجيه)
Section (Cross)	المقطع العرضى
« (Longitudinal)	المقطع الطولى
Sense Reception	الاستقبال (التأثر)الحسى
Shame	خزى ـ خجل
Situational Analysis	التحليل الظرفى
Socially Blind (the)	الأعمى اجتماعياً
« Dependent (the)	المتكل »
Socially Independent (the)	المستقل »
« Unsuccessfull (the)	الخائب »
Span	مدى
Stratification (Theory)	نظرية الطبقات
Subjective	ذاتى
Sublimation	التسامى(فى التحليل النفسى)
Suggestion	إيحاء
Super - ego	الذات العليا
Superiority	فوق ـ رجحان

Symmetrical Distribution	التوزيع المتناسب
Systematic Observation	الملاحظة المنظمة
Tachistoscope	العارض السريع
Technique	خطة
Tetrad Equation	المعادلة الرباعية (سبيرمان)
Thinking	تفكير
TimeS ampling	النموذج الزمنى
Trait	سجية
Trial and Error	المحاولة والخطأ
Weaning	الفطام



مصــادر الكتاب

Adler. A — " The Education of Children .

"Guiding the Child on the Principles of Individual Psychology ,, .

" The Science of Living ,, .

" What Life Should Mean to You ,, .

Anderson.J.E. " Methods of Child Psychology ,, . (Article in Handbook of Child Psychology) .

Aveling . F . "Personality and Will .,,

Ballard . P. B. " Group Tests of Intelligence. ,,

" Thought and Language. ,,

Baruch .D. " Arlicle in T. Edu Psych. Nov. 1936

Bridges. K. " The social and Emotional Development of the Pre - School Child. ,,

Buhler. Ch. " From Birth To Moturation.,,

" The Social Behaviour of Childrcn.,, (HandbooK)

Burt. C. "The Development of Reasonin in School Chidren, (Article J. Exp. Pedagogy 1919)

" Report on the Primary School .

" The Young Delinquent. ,,

Collins. M. and Drever. T. " Experimentalcl Psychology. ,,

Compayre. G. " Development of the Child in Later Infancy ,,

Dewey. J . " How We Think. ,,

Drummond and Drever " Psychology of the Pre - School Child. ,,

ll, B " Article J. of Philosophical Studies ,, Vol, 2

Flugel. J. C — " A Hundred Years of Psychology. „
" Psycho — Analytic Study of the Family. „

Gardiner. A. H. — "The Theory of Speech ond Language.

Gesell. A. — " Maturation and the Patterning o Bcheviour „ (Hadbook)
"The Mental Growth of the Pre - Scool Child. „

Goodenough. F. L. and Anderson. J. E. — " Anger in young Children. „

Harrower. — " Article Britsh. J. of Psych. Vol. Iv Part.I„

Hartshorne. H. and May. M. — " Studies in Deceit. „

Hazlitt. V. — " The Psychology of Infancy.

Hollingworth. L. — " The Adolescnt Child. „ (Handbook)
" The Child of Special Gifts„ (Handbook)
" Psychology of the Adolescent. „

Isaac. S. — "Tntellectual Growth in Young Children
"Social Development in Young Children
" Article in Mind „ 1929

Jones. M. C. — " Emotional Development. „ (Handbook)

Jones. V. — " Children' Morals. „ (Handbook)

Khalafallah. M. " Moral Reasoning of the Primary School Child ,,
(M. A. Thesis - Univrsity of London Library.)
" Moral Reasoning and its Relation to Culture ,,

Kenwric. K " The Child From Five to Ten

Koffka. K. " The Growth of the Mind. ,,

Macarthy. D, " Language Development. ,, (Handbook).

MacDougall. W."Article in J. Ed. Psgch. 1912 ,,

Paget. Sir, R. " Human Speech. ,,

Piaget. J. " Children' s Philosophy. (Handbook)
" Judgment and Reasoning of the Child. ,,
" Language and Thought of the Child. ,,

Stern. W. Psychology of Early Childhood .

Spearman. C. " Abilities of Man. ,,
" The Nature of Intelligence and the Principles of Cognition ,,
" A. Measure of Tntelligence

Terman. L. " The Measurement of Intelligence. ,,

Terman.L.and Burks. B. " The Gifted Child ,, (Handbook)

Terman and Others " Genetic Studies of Genius. ,, 3 Vols.

Thom. D. A. " Everyday Problems of the Everyday Child. ,,
" Normal Youth and its Everyday Problems. ,,

Yule. U. " Theory of Statistics. ,,

